Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

Rok I. Kwiecień-Maj 1925. Nr. 4-5.

PEDAGOGJUM

Miesięcznik poświęcony sprawom seminarjów nauczycielskich, preparand oraz kształcenia nauczycieli.

Redakcja i Administracja: Kraków, ul. Straszewskiego 22 II p.
Konto P. K. O. Kraków Nr. 404 885.

O program gramatyki j. polskiego w seminarjach nauczycielskich.

Już dosyć dawno ustalił się wśród nauczycieli języka polskiego pogląd, że obowiązujący obecnie program gramatyki w seminarjach posiada dużo słabych stron i na dłuższy czas w tej postaci nie da się utrzymać. Rozległy się głosy krytyki, do której i ja przyłączyłem się w artykule: „Krytyczne uwagi o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich" (Ruch Pedagogiczny Nr 7, 8, 9, 10 z r. 1922). Myśl o potrzebie zmiany tego programu zdaje się zwyciężyła, skoro szerzą się od roku wieści, iż ministerstwo zamierza go znacznie przekształcić. Nie od rzeczy tedy będzie poświęcić tej sprawie nieco uwagi, określić, jakie mogą być podstawy programu i jakie zasadnicze wytyczne jego szczegółowego rozwinięcia.

Podstawa programu gramatyki wiąże się ściśle z celem nauki tego przedmiotu w seminarjum nauczycielskiem. A jakim może być ten cel? Sądzę, iż w zasadzie nie może on się różnić od celu, jaki program ministerjalny ustala w gimnazjach. A zatem należałoby: a) doprowadzić do zrozumienia podstawowych właściwości współczesnego języka, t. zw. literackiego, b) pogłębić znajomość języka współczesnego literackiego przez umiejętne wprowadzenie czynnika historycznego, gwaroznawczego i psychologicznego. Atoli do osiągnięcia tego celu musi się podążać innemi drogami w seminarjum i w gimnazjum. Główną przyczyną tego jest swoiste stanowisko ucznia seminarjum wobec gramatyki opisowej języka współczesnego; jako przyszły nauczyciel, musi on ją poznać znacznie dokładniej, niż wychowanek szkoły średniej ogólnie kształcącej. Kiedy w gimnazjum od kl. V nauka o języku ma na celu historyczne i psychologiczne pogłębienie wiadomości gramatycznych, zdobytych na niższym stopniu, — w seminarjum sporo czasu trzeba będzie poświęcić pogłębieniu tych właśnie wiadomości z zakresu gramatyki opisowej języka współczesnego. Skutkiem tego mniej czasu pozostanie na stronę historyczno-psychologiczną i utrzymując ją w zasadzie oraz

na wysokim poziomie jakościowym, wypadnie jednak ograniczyć ją ilościowo w porównaniu z zakresem, jaki dla niej przewiduje program gimnazjalny; czemu bowiem w gimnazjum można poświęcić 4 lata, w seminarjum zaledwie półtora roku.

Bo i to trzeba wziąć pod uwagę, że na kursie V, który ma tylko 3 godziny tygodniowo języka polskiego a olbrzymie i trudne zadanie syntezy wiadomości związanych z lekturą, na naukę o języku, jako przedmiocie wyodrębnionym, czasu nie starczy.

Dla podstawy programu wynikają tedy następujące określenia: 1) cel nauki jest w seminarjum w zasadzie ten sam co w gimnazjum; 2) atoli większy nacisk trzeba położyć na gramatykę opisową języka współczesnego; 3) wobec czego historyczno-psychologiczną stronę nauki o języku należy ograniczyć tak, aby zachowując wartość kształcącą, dała się pomieścić w okresie rozporządzalnego czasu; 4) materjał należy zasadniczo wyczerpać w ciągu pierwszych czterech lat nauki.

A teraz zastanowić się godzi nad zasadniczemi wytycznemi zakresu materjału i jego rozwinięcia w poszczególnych latach nauki. Ze względu na przedmiot i całość kształcącą, da się materjał nauki o języku w seminarjum podzielić na trzy działy: 1) gramatyka opisowa języka współczesnego t. zw. literackiego; 2) elementy historji języka i dialektologji, mające uświadomić uczniom zmienność języka w czasie i przestrzeni; 3) elementarne oświetlenie psychologicznego podłoża zjawisk językowych. Sądzę, że te trzy działy w takiem właśnie następstwie chronologicznem powinny być w seminarjum opracowane.

Zacznijmy od gramatyki opisowej współczesnego języka literackiego. Tu, narazie przynajmniej, należy zerwać ze złudzeniem, jakoby uczniowie wstępujący do seminarjum mieli rozległy zasób wiadomości z tego działu gramatyki. Trzeba, zdaniem mojem, raczej wyjść z realnego założenia, iż przeważnie cały materjał z gramatyki opisowej musi się opracować sumiennie, szczegółowo i systematycznie. Takie założenie z pewnością mniej przyniesie rozczarowań, niż owo, które ogranicza się do powtórzenia i pogłębienia wiadomości, jakoby przez uczniów posiadanych. Skoro tak, to trzeba jednak gramatyce opisowej wyznaczyć sporo czasu.

Szczegółowe rozłożenie materjału z gramatyki opisowej tak sobie wyobrażam: Kurs I poświęci się fonetyce opisowej; podkreślam, opisowej, zatem wykluczam zalecane przez obecny program dygresje, w dziedzinę fonetyki historycznej i funkcjonalnej, co jest nieprzystępne i metodycznie trudne do podania. Kurs II miałby zadanie obfite, a jednak mniejsze niż dotąd; w tym roku należałoby opracować słowotwórstwo i fleksję; w związku z opisem tych zjawisk morfologicznych trzebaby zwrócić uwagę na funkcjonalne wymiany głoskowe i ich wartość dla charakterystyki formacyj słowotwórczych lub fleksyjnych. W rozwijaniu systemu fleksyjnego musiałoby się ograniczyć do rzeczy istotnych i typowych, dających wychowankowi prawdziwe rozeznanie się w różnorodności zjawisk morfologicznych, a nie jakąś na pamięci opartą kazuistyczną ich systematykę. Ale to jest troska raczej metodyki, niż programu.

Kurs III sprawia niemało trudności. Bo, idąc systematycznym tokiem gramatyki opisowej, należałoby teraz opracowywać składnię. Tymcza-

sem równoczesna lektura staropolskich utworów w pierwszem półroczu III kursu zachęca i zmusza do zwrócenia uwagi na zjawiska językowe staropolskie, przez co wchodzimy już w zakres historji języka. Sądzę, że tu zasada koncentracji musi rozstrzygnąć. Wobec tego pierwsze półrocze kursu III poświęcimy objaśnieniu języka staropolskiego przez wskazanie najważniejszych i najznamienniejszych jego właściwości głosowych, fleksyjnych i słownikowych. W ten sposób nietylko zaspokoimy potrzeby lektury, ale doskonale uzupełnimy kurs fonetyki i fleksji współczesnej, opracowany na I i II kursie; teraz należycie oświetlimy także „przeżytki" w języku dzisiejszym. Kurs historyczny będzie stanowić dalszy ciąg, uzupełnienie i pogłębienie kursu opisowego; z drugiej strony wyniki kursu opisowego staną się prawdziwie cenną podstawą dla rozważań o zmienności formalnej języka, przy których zdoła się zastosować pożądaną metodę heurystyczno-indukcyjną. — W drugiem półroczu kursu III należałoby podjąć przerwany opis systematyczny języka współczesnego, opracować składnię i tak zamknąć opisowy dział gramatyki.

Kurs IV służyć powinien pogłębieniu znajomości języka współczesnego przez uwzględnienie czynnika gwarowego, psychologicznego i historycznego, który poniekąd już na kursie III uwzględniono. Sądzę, że naukę z tego zakresu skupić należałoby około następujących zagadnień: 1) czynność mówienia, słyszenia, pisania i czytania; 2) znaczenie wyrazu; 3) podział na części mowy i ich znaczenie; 4) zmiany znaczenia i formy wyrazów i ich psychologiczne podstawy; 5) odbicie kultury rodzimej i wpływów kultur obcych w języku; 6) zróżniczkowanie przestrzenne języka polskiego: gwara, rozmieszczenie głównych gwar, pojęcie języka literackiego.

Oto zarys programu gramatyki i nauki o języku. Wyłania się z niego cały szereg doniosłych zagadnień metodycznych. Zajmę się niemi w następnych artykułach.

Zenon Klemensiewicz. (Kraków).

Jak uczyć historji wychowania w seminarjach nauczycielskich?

Uczący przedmiotów pedagogicznych w seminarjach nauczycielskich w szeregu trudności, jakie mają i inni uczący innych przedmiotów, napotykają jeszcze i na tę, że nie wiedzą, jak się zabrać do pracy, aby ona jak najlepiej odpowiadała celowi. Metodyka przedmiotów pedagogicznych jeszcze nie istnieje. Każdy uczący tych przedmiotów według programu dla pięcioletnich seminarjów zmuszony jest do samodzielnego szukania najlepszej formy, a ponieważ nie ma sposobności (albo ma ją bardzo rzadko) do porozumiewania się ze specjalistami, przeto nie ma pewności, czy obrana metoda jest dobra. Zresztą, mówmy szczerze, nie każdego stać na tworzenie metodyki. W rezultacie stara rutyna króluje w dalszym ciągu. Źle się ona czuje na nowej dziedzinie, źle się wobec niej czuje nowy program, ale niema nowej utorowanej drogi. I tak się ciągnie nowy wóz starym zaprzęgiem po dawnych torach. Dziś wobec

zmienionych celów i zmienionych metod nauczania i metodyka nauczania przedmiotów pedagogicznych wymaga zmiany, wymaga wogóle nowego postawienia jej. W niektórych większych ośrodkach specjalistów-pedagogów już zwrócono uwagę na konieczność ułatwienia nauczania przez opracowanie metodyk przedmiotów pedagogicznych. Wśród nich i historja wychowania zajęła ważne miejsce.

Tej kwestji pragnę poświęcić uwagę i podzielić się zainteresowanymi rezultatami krótkiego zresztą doświadczenia. Czynię to w przeświadczeniu, że nawet niezupełnie udowodnione i wypróbowane sposoby mogą, wobec braku ich wogóle, być pomocą dla uczących. Pragnę zwrócić uwagę na pewne sposoby uczenia, jakie stosowałem w pierwszem półroczu bieżącego roku szkolnego na dwu piątych kursach seminarjum naucz. żeńskiego. Z końcem pierwszego półrocza na jednej godzinie, zamiast normalnej lekcji, zadałem uczenicom następujące pytanie: „Jaką wartość i jakie trudności przedstawiała dla mnie nauka historji wychowania". Otrzymałem na piśmie 71 anonimowych odpowiedzi.

Zanim zabiorę głos sam, pozwolę sobie dopuścić do głosu przynajmniej część uczenic. Ta „altera pars", w tym wypadku ważniejsza, bo w nauczaniu o nią chodzi, wymowniej powie, co jej odpowiadało, a co nie, niż ja. Świadomie nie przedstawiam mojego sposobu uczenia obecnie, aby nie uprzedzać uczenic.

Więc mówi **pierwsza:** „Nauka historji wychowania przyczyniła się bardzo do pogłębienia wiedzy, jaką dotychczas nabyłyśmy. Przez dokładne opanowanie materjału i zrozumienie otrzymałam **pewien związek między innemi naukami,** jak: historją powszechną, muzyką i t. d. Stała się ona ulubionym przedmiotem, a także jakgdyby środkiem pomocniczym do opanowania innych przedmiotów.

Uczyłam się początkowo prawie na pamięć. Nic więc dziwnego, że po kilku dniach przy odpytywaniu nic nie wiedziałam. Dotychczas pytano nas z lekcji na lekcję, więc każda odpowiadała lekcję świeżo przerobioną. Teraz zostałyśmy zaskoczone metodą pytań, jaką p. prof. stosuje. Pytania są po największej części bardzo ogólne, ale w odpowiedzi musimy zastosować wszystko, czegośmy się dotychczas nauczyły. Obecnie przyzwyczaiłam się do tej metody, skorzystałam dużo, uczę się ze zrozumieniem; to mi bardzo ułatwia".

Druga mówi: „Powiem tosamo, co niedawno w polskiem zadaniu, że historja wychowania jest obecnie dla mnie najmilszym przedmiotem. Rozwiązuje ona szereg zagadnień z wszelkich dziedzin życia. Daje całokształt wiedzy, dopełnia i wyrównywa braki. Trudno powiedzieć, że jest czemś odrębnem, co stanowi jedną całość. Ale za to można twierdzić: **„Czego nie wiesz, znajdziesz w historji wychowania"**. Dziwne, że przez tyle lat uczęszczania do szkoły **nie uczono mnie rozwijania problemów,** obejmujących całość z dziedziny jakiejś wiedzy". ...„Dziś widzę dopiero, że jedynie w historji wychowania można znaleźć to, czego się żądało dotychczas. Czyż nie lepiej byłoby gdyby historja wychowania była przedmiotem bardziej szczegółowo traktowanym i to od pierwszych już kursów w semin. naucz?"... „Słów parę o trudnościach. Może żadne! Ale to jedno, że nas nie nauczono się uczyć. U nas pokutuje jeszcze duch autorytetu — dusza nauczania pamięciowego. Dziś z **pewną trudnością idziemy ścieżkami wytkniętemi przez p. prof."**

Trzecia: „Ucząc się historji wychowania w pierwszym rzędzie **nauczyłem się myśleć.** Gdyby nauka historji pedagogiki oparta była tylko na wykładzie, a następnie odpytaniu, nie mogłabym się pochwalić umiejętnością myślenia. Ponieważ jednak oprócz **wykładu i odpytywania** rozwiązywałyśmy **problemy,** które są nicią łączącą dawne dzieje z obecnemi, które są związkiem genetycznym przeszłości i teraźniejszości, to też myślenie było niezbędne. Rozwiązywanie problemów było dla mnie największą trudnością; mówię w czasie przeszłym, bo dziś jest inaczej. Oprócz korzyści podanej powyżej, poznałam wiele rzeczy, które dla mnie, jako dla przyszłej wychowawczyni przedstawiają nieocenioną wartość".

Czwarta: „Ucząc się historji pedagogiki poznałam zły sposób swego uczenia się, a podawany przez nią lepszy. Naprzykład takie „kucie" na pamięć, które zajmuje tyle czasu, a tak mało daje korzyści, bo w niedługim czasie wszystko się zapomina. To był mój sposób uczenia się. Wprawdzie metoda omawiania rzeczy problemami jest daleko trudniejszą, ale ogarnia cały materjał i traktuje go rozumowo. Ponieważ rozwiązuje kwestje w historycznym rozwoju i łączy jedne zdarzenia z drugiemi, trudno o czemkolwiek zapomnieć. Historja wychowania **nauczyła mnie uczyć się i lubić naukę.** Od czasu kiedy się jej uczę, chęć do nauki wzrosła u mnie, nie tylko do niej samej, ale **poznałam wartość i innych nauk**".

Piąta: „Historja pedagogiki przedstawiała dla mnie tę wartość, że **uzupełniała** inne nauki. N. p. ucząc się historji powszechnej nie rozumiałam bardzo wielu rzeczy, np. co to jest racjonalizm, skąd się wziął ten kierunek, jak powstały encyklopedje, bo przy nauce hist. powsz. wiedziałam o tem tylko ogólnikowo. Dopiero teraz o tem mam jasne pojęcie. Bardzo mi jest teraz pomocną przy nauce historji literatury, bo mają dużo wspólnego. Bardzo lubiłam ten przedmiot, który może należy do jedynych, jakie sobie dość dobrze przyswoiłam. Jednak miałam trudności, zwłaszcza przy opracowywaniu zawiłych problemów i muszę powiedzieć, że przychodziło mi to z wielką trudnością, bo trudno mi było ogarnąć całość. Dopiero przy nauce historji pedagogji wyrobiłam sobie tę zdolność..."

Szósta: „Historja wychowania **pomagała** mi w wielkiej mierze **do literatury i do historji.** Nigdy nie wierzyłabym, że rewolucja może przynieść jakie korzyści; mimo to przekonałam się, że wielkie zasługi około rozwoju szkolnictwa położyła rewolucja. Niezrozumiałą dla mnie była kasata Jezuitów. I tak w szeregu kwestyj znalazłam odpowiedź...

Niezmiernie pomagały mi wykłady p. prof., bo z książki byłabym się tego nigdy nie nauczyła. Dlatego też pilnie je zapisuję".

Siódma: „..., prócz tego nauka ta **dla życia samego** wiele mi **pozostawiła wskazówek,** które często człowiekowi nawet w tem szarem codziennem życiu przydać się mogą".

W przytoczonych głosach zwróciłem uwagę tylko na typowe, podkreślające te rezultaty nauki, które nie mogły być zamierzonym celem nauczyciela historji wychowania. Przy dobrym sposobie nauczania historja powszechna, literatury, kościoła powinny być podstawą dla historji wychowania i jej ułatwieniem. W przytoczonych głosach i w większości innych widać zjawisko przeciwne. Dopiero nauka historji wy-

chowania ułatwiła zrozumienie innych nauk historycznych i zorjentowanie się w rozwoju kultury. Równocześnie zaznacza się myśl, że przedmiot ten mógłby stanowić dobrą oś koncentracji dla nauczania w seminarjach nauczycielskich.

Pomijam głosy, które mówią o zdobyciu wartości, które były moim naturalnym celem, przewidzianym programem. Pominę także głosy, wyrażające uznanie dla przedmiotu i sympatję dla niego. Oddam zaś teraz głos tym, które podkreślą szczegóły metodyczne. Niektóre poglądy na metodę mamy wyrażone wyżej. Pozwólmy jednak mówić dalej uczenicom. Głos ma:

Ósma: „...Każda nauka historyczna sprawiała mi trudności ze względu na opanowanie całości. Z pewnem zadowoleniem spostrzegłem zmiany w przyjęciu i przyswojeniu sobie materjału z historji pedagogiki, czego dowodem było własne przekonanie przy **odpytywaniu wiadomości po dłuższym okresie czasu.** Wtenczas bowiem szczegółów może nie pamiętałam, ale na każde pytanie, zadane koleżance potrafiłabym odpowiedzieć. W nauce tej ogromnie **pomagały** mi **wykłady**, które **zapisuję**... Dużą korzyść odnoszę ze **wspólnego czytania** niektórych rzeczy. Tu jednak nie czytanie, ale właściwie **objaśnienia**, dawane przez profesora i krótkie rzucenie światła na rzecz ważniejszą **uczą** mnie **myśleć** i rozpoznawać, co stanowi główną myśl lub cel danej rzeczy. Jedna rzecz mnie nie przekonywa. Są to prace samodzielne t. zw. **referaty**, które zdaje mi się, wielkie mają znaczenie dla uczenicy, która go opracowuje, ale dla słuchających to nie wystarcza. Gdyby nie krótkie potem ujęcie profesora i powtórzenie znowu wytycznych myśli przez uczenice, niewielebym odniosła korzyści. Zdaje mi się, że jedną z przyczyn trudności, jakie spotykamy przy referatach jest niewyszkolony umysł, który nie potrafi ująć myśli głównych. Stosowne referaty mają do tego przygotować”.

Dziewiąta: „...pojąwszy historję, jako materjał pamięciowy, uczyłam się też w ten sposób, co zresztą było przykre w następstwach, bo przy pytaniach, zadawanych przez profesora, zrozumiałam, że tu **nie chodzi o pamięciowe wykucie**, ale o **zrozumienie i orjentowanie się** w poszczególnych zagadnieniach... Pytania wymagały dobrej orjentacji, przygotowania i rozumienia nie tylko historji, ale tego, czegośmy się dawniej uczyły t. j. psychologji, metodyki i t. d.... Jeszcze jedna uwaga co do trudności. Wykłady profesora mimo swą jasność i zwięzłość **są szybkie i dlatego** nie możemy iść równomiernie z jego myślą...”

Dziesiąta: „...W **każdej lekcji** było **krótkie zebranie** poprzedniej lekcji przez uczenice, następie **lekcja nowa**, którą p. prof. **wykładał**. Po wykładzie następowało **zebranie**. Wykład bywał czasami nudny. **Chód** prof. podczas wykładu **przeszkadza** bardzo. Problemy są bardzo dobre, ponieważ **opracowując w miarę postępu** nauki **swój problem** opanowuje się całość historji...”

Jedynasta: „...**Dużo korzyści** odnosiłyśmy z **referatów,** chociaż nie miałyśmy wprawy w pobieraniu nauki tą drogą... Oprócz zdobycia pewnych wiadomości, jednostki opracowujące referaty uczyły się **samodzielności** w pracy, nabierały również **śmiałości w wypowiadaniu się.** Metoda **odpytywania z całości** dawała też wielkie korzyści, gdyż poma-

gała bardzo do ujęcia całości. Metoda **wykładowa** była dla mnie nieraz nużąca. Lecz była ona konieczna wobec ilości materjału".

Dwunasta: „...Z metod stosowanych odpowiada mi najlepiej ogarnianie całości przy pytaniu; przy wykładzie zaś rzut oka na całość i synteza. Powiedziałabym tylko, że wykład i ogarnianie całości na szóstej godzinie nauki jest za ciężkie i te lekcje nie miały dla mnie wartości, wskutek zbytniego zmęczenia"...

Trzynasta: „...Przy nauce historji wychowania posługujemy się kilkoma metodami, a więc metodą **wykładową, referatów**, a co zatem idzie **dyskusji,** a wreszcie **wspólnem czytaniem** wyjątków z niektórych dzieł. Najlepiej mi odpowiada metoda wykładowa, bo wtedy najwięcej uważam i korzystam, chociaż jeżeli wykład trwa całą godzinę to przy końcu uwaga moja jest już zmęczona i nie mogą objąć całości... Pozostałe dwie metody nie dają mi korzyści, gdyż je sobie dość lekceważę, a wskutek tego nie uważam".

Czternasta: „...W nauce hist. wych. stosował p. prof. metody: wykładową, egzaminującą, metodę rozwiązywania problemów, referatów, wspólnego czytania i opracowywania rzeczy nowych. W syntetyzowaniu i utrwalaniu najwięcej pomocną była metoda egzaminująca i rozwiązywania problemów. Metoda wykładowa była o tyle dobra, o ile nie byłam zmęczona lekcjami poprzedniemi. Wspólne czytanie zmusiło mnie niejako do brania czynnego lub w ostateczności biernego udziału w lekcji..."

Piętnasta: „...Przerażała mnie z początku dokładność, z jaką p. prof. odpytywał. Nie mogłam pojąć, jak można każdą metodę, każdego z pedagogów znać nawet w najdrobniejszych szczegółach. I dziś sprawia mi to trudność, ale chcę umieć choćby dlatego, że mnie to interesuje, że polubiłam ten przedmiot. Ciężko mi było również odpowiadać na pytania, dotyczące jakiejś kwestji w rozwoju historycznym... Metoda ta podoba mi się bardzo, ponieważ wyrabia umysł, **uczy nas wyłuskiwać rzeczy** o które nam idzie, z pośród nawału tylu innych kwestyj i przedewszystkiem rozjaśnia nam umysł".

Ze względu na ramy artykułu ograniczę na tem głosy na temat metod wogóle, a oddam głos tym, które bliżej naświetlą metodę problemów. Głos ma:

Szesnasta: „...Do lepszego i większego jej zrozumienia przyczyniły się metody stosowane przy jej nauczaniu. Może najwięcej i najlepiej przemówiła do mnie metoda rozwiązywania **problemów wybieranych przez nas same**. Wyborem problemu kierowało **zainteresowanie się** daną kwestją"...

Siedemnasta: „...Problemy wydają mi się dla nas bardzo korzystne, bo **znając problem**, musi się znać całość historji".

Ośmnasta: „...gdy chciałam rozwinąć jakikolwiek problem, nie mogłam tego zrobić bez pomocy książki. I tak chcąc rozwinąć jeden, czytałam całość i zwracałam uwagę na daną rzecz, potem znów drugi raz tosamo przy innym problemie; pochłaniało mi to wiele czasu, lecz przez rozwinięcie tylu problemów wiele skorzystałam".

Dziewiętnasta: „...Jednak później, gdy zaczęliśmy opracowywać przez **zbieranie w całość problemami,** bardziej ją zrozumiałam i odniosłam wielką korzyść. Teraz wiem, jak mam pracować, aby z danej nauki korzyść odnieść".

Dwudziesta: „...Trudności w opanowaniu hist. wych. miałam wielkie, A dlaczego? Dlatego, że nie umiałam się uczyć, nie umiałam rzeczy jednych łączyć z drugiemi, podobnych z podobnemi i t. d. Uczono nas dotychczas, no i jeszcze nas uczą, wyszukiwać szczególiki. Może to i dobre, ale, niestety, nie każdy je umie potem ugrupować, zebrać itd."

Dwudziesta pierwsza: „...naprawdę nauczyłam się myśleć... prócz tego nauczyłam się rozwiązywać problemy, które z początku przedstawiały mi duże trudności. Uczyłam się wszystkiego szczegółowo, zamiast mieć pogląd na całość. Dopiero po zrozumieniu rzeczy nauka stała się dla mnie przyjemną i łatwą".

Dwudziesta druga: „...przy rozpatrywaniu poszczególnych problemów w rozwoju historycznym z początku nie dawałam sobie rady, gdyż dotychczas przy nauce hist. powsz. lub innej w ten sposób nie wymagano. Ten sposób pytania wydał mi się bardzo dobrym, Dał mi możność przekonania się, czy dobrze się uczyłam, czy potrafię o danem zagadnieniu coś więcej powiedzieć. I dalej, **podczas ogólnego pytania** dawane były różne **problemy**, a słuchając ich **porządkowałam** sobie systematycznie zdobytą wiedzę..."

Dwudziesta trzecia: „...Co do metod, stosowanych przez p. prof. najlepiej mi odpowiada wykład, gdyż daje rzeczywiście zrozumiały pogląd na rzecz,.."

Dwudziesta czwarta: „...Bardzo dobrze jest dla nas, gdy po wykładzie następuje odpytanie, szczególnie gdy wykład jest trudniejszy... Także całogodzinny wykład nie jest dobry, bo jeśli się naprawdę uważa, to przy koncu godziny jest się tak zmęczonym, że się z końca już nic nie wie".

Dwudziesta piąta: Książkę mam, ale wolę się uczyć z wykładów, które notuję. O wiele lepiej rozumiem i prędzej się uczę. Tylko, że p. prof,. tak prędko (czasami tylko) mówi, że trudno uchem to wszystko pochwycić i zrozumieć, a zapisać to już naprawdę nie można".

Dwudziesta szósta: „...Odpowiada mi **wykład**, natomiast odpytywanie po wykładzie najzupełniej **nie**[1]). Na drugi dzień to się uleży, a tak nie przemyślane wprowadza chaos. Lubię wykłady w formie opowiadania. **Z referatów** korzysta tylko ta, która je pisze; po dziesięciu latach może się nauczymy tak się wypowiadać, by i drugi coś z tego skorzystał. **Odczytywanie** wspólne (n. p. Kartezjusza) jest znakomite..."

Dwudziesta siódma w sprawie **pisania wykładów**: „Nauka hist. wych. początkowo sprawiała mi trudności dlatego jedynie, że nie pisałam wykładu, tylko uczyłam się z książki, a zatem na godzinie pomimo najszczerszą chęć nie mogłam niekiedy uważać, bo myśl moja od czasu do czasu zajęta była czem innem. Ale razu jednego postanowiłam sobie pisać wykład i później porównać, czy lepiej nie pisać, czy pisać. Otóż doszłam do przekonania, że uczyć się z bruljonu jest o wiele łatwiej. Nie mam obecnie żadnych trudności. Jeżeli czasem czego nie zdążę napisać, a mam tylko rozpoczęte zdanie, to się domyślam i mam pogląd zawsze na całość ostatniej lekcji. Po przeczytaniu wykładu z bruljonu uzupełniam zawsze wykład czytaniem z książki i jest mi z tem dobrze..."

---

[1]) Podwójne podkreślenie uczenicy.

Dwudziesta ósma w sprawie **wspólnego czytania**: „...Zwłaszcza doskonale pamiętam tych pisarzy, z których dzieł wyjątki czytaliśmy w szkole. Gdy tylko wspomnę jego nazwisko, zaraz widzę koleżankę, która czytała i doskonale zdaję sobie sprawę z tego, co czytała..."

Dwudziesta dziewiąta rozpoczyna **różne sprawy**: „...Z wykładów trudno mi było nieraz rozróżnić rzeczy teoretyczne od tego, co rzeczywiście istniało... pożądaną rzeczą byłoby, aby uczący bardziej uwydatniał to, co było **w teorji a co stosował w praktyce**. Podręcznik zaś Kota też na to niejednokrotnie nie daje odpowiedzi..."

Trzydziesta: „...p. prof. wykładał krótko, wyraźnie przedstawiał dany problem i nie zapuszczał się w **szczegóły**. To mnie cieszyło, że **nie trzeba było pamiętać** wszystkich dat i wszystkich nazw dzieł pedagogicznych..."

Trzydziesta pierwsza: „Początkowo lekceważyłam sobie tę naukę... Przez dłuższy okres czasu nie zabierałam się do pracy. Przyszedł czas nawrócenia ze względu na własny interes... Uważam, że sposób odpytywania nie był odpowiedni dla pewnej ilości uczenic, które nie mogą się oprzeć lenistwu. Dla tych jedynym **bodźcem** jest **nota**... Uważam, że idea swoją drogą, a zapisywanie not, ten niski bodziec do nauki przyczyniłby się do wykorzenienia lenistwa, a z czasem..."

Trzydziesta druga: „...Trudności jedyne te są, że gdy p. prof. po nagromadzeniu materjału zaczął pytać, wówczas mimo że się uczyłam, zdawało mi się, że nic nie umiem. Powstawał taki chaos w mej głowie, że dopiero po kilkurazowem odpytaniu opanowałam porządnie materjał. Wykłady są jednak jasne tak, że każda rozumie, a godzina mija przyjemnie, jak rzadko to się zdarza w szkole".

Trzydziesta trzecia: „Nauka hist. wychow. z początku przedstawiała dla mnie pewną trudność. Pochodziło to stąd, że w czasie wykładów p. prof. mało uważałam, starając się później „częściami" w domu dorabiać z książki. Była to dla mnie nauka nudna i po „dorabianiu" z książki mało rozumiałam. Przekonałam się później, po pytaniu p. prof. że trzeba się inaczej uczyć. P. prof. pytał w zupełnie odmienny sposób, niż sądziłam. Trzeba się było uczyć rozumowo, roztrząsać każde zagadnienie n. p. cel, środki, metody nauczania i wychowania, których z początku nie odróżniałam. Gdy poznałam, jak się trzeba uczyć, zaczęłam się bardzo interesować hist. wych. i dziś jest ona dla mnie najmilszą nauką. Uczę się zupełnie inaczej. Przedewszystkiem uważam na godzinie i wykładów słucham z prawdziwem zainteresowaniem. Następnie w domu przemyślam każdy wykład, roztrząsając zagadnienia i bardzo się cieszę, gdy do swego problemu mogę coś nowego dopisać..."

Trzydziesta czwarta: „...Różne były poglądy i wiele prób... Ucząc się widziałam, które z nich były korzystniejsze, które zaś nie. Niektóre zaś z nich zdawały mi się całkiem głupie i dziwiłam się, jak można mieć takie poglądy... Nieraz układałam sobie, że w mojej szkole zaprowadzę to lub owo, co będzie mi się wydawało dobre, a nie będę się liczyła z tem, co tam jakaś powaga mówi, a według mnie, to jest złe..."

Obraz mojego sposobu uczenia byłby bez wątpienia pełniejszy i mniejby budził wątpliwości, gdybym mógł przytoczyć in extenso wszystkie głosy uczenic. Ze względów technicznych wydaje się to niemożliwe. Aby uniknąć różnych wątpliwości, potrzeba więc kilku uwag.

Przedewszystkiem rozpocząłem pracę z uczenicami na piątym kursie. Część materjału przerobił mój poprzednik na kursie czwartym. Metody pracy były różne. Dziewczęta po wakacjach niewiele umiały. Trzeba było zacząć na nowo. Aby skrócić czas pracy zastosowałem powtarzanie materjału przez opracowywanie z uczenicami różnych problemów z zakresu materjału poprzednio wziętego. Opanowawszy w ten sposób ten materjał, przystąpiłem do normalnego toku pracy, który polegał, jak to uczenice w swoich głosach już przedstawiły, na wykładzie, czytaniu źródeł i uzupełniających referatach. Korzystając z tego, że uczenice poznały już sposób rozwiązywania zagadnień w ich historycznym rozwoju, poleciłem, by każda wybrała sobie jakieś zagadnienie, szczególnie ją interesujące i w toku pracy, podczas wykładów, czytania referatów i t. p. śledziła jego rozwój. Uczenice zyskiwały przeto pewne, określone stanowisko wobec całości historji wychowania. Ponieważ żadnego zagadnienia nie można izolować, przeto chcąc dobrze znać jedno zagadnienie trzeba równocześnie znać jego związek z innemi, czyli całość. Zagadnienie stawało się ośrodkiem koncentracji, myślą przewodnią. Swoboda wyboru problemu pozostawiała pole zastosowania zainteresowania, przez co nauka stawała się czemś własnem dla uczenic, a nie narzuconem. Śledziły więc uczenice rozwój swoich problemów, rozszerzając ich treść w miarę dostarczanego im przez naukę materjału. Problemy te opracowywały pisemnie dla siebie w ten sposób, że obszerniej notowały, co się bezpośrednio odnosiło do ich problemu; stosunek zaś innych zagadnień i ich treść szkicowały. Samodzielne sformułowanie zagadnienia przedstawiało dla uczenic znaczne trudności.

Aby ułatwić wybór podałem przykładowo szereg tematów, jak: 1) Ewolucja ideałów wychowawczych. 2) Rozwój kanonu wykształcenia. 3) Typy szkół ich organizacja i zadanie. 4) Stan nauczycielski i jego organizacja. 5) Wychowanie publiczne a prywatne. 6) Szkoła i państwo. 7) Rola Kościoła w organizacji nauczania. 8) Rola elementu świeckiego w hist. wychowania. 9) Metody wychowawcze. 10) Wychowanie kobiet. 11) Wychowanie indywidualistyczne a społeczne. 12) Wpływ prądów filozoficznych na organizację szkół i t. p.

Pozatem uczenice, zrozumiawszy zadanie, wybierały i formułowały sobie zagadnienia samodzielnie. Wybrawszy zagadnienie, uwiadamiały mnie o tem. Wtedy zwracałem owagę, by zagadnienie nie było za ciasno ujęte, gdyż nie dałoby się przedstawić w rozwoju historycznym i by nie było za szerokie, gdyż przerastałoby siły uczenicy. Przytem dawałem każdej wskazówki, jak ma pracować.

Opracowane do pewnego okresu, zależnie od biegu pracy, problemy omawialiśmy wspólnie. Było to równocześnie generalne egzaminowanie przed konferencjami okresowemi. Normalnie na każdej lekcji powtarzałem z uczenicami lekcję poprzednią bez zapisywania oceny odpowiedzi danej lub danych uczenic. Przed konferencją zaś poświęcałem pewien czas na opanowanie całości i egzaminowanie „na klasę". Już w głosach uczenic potrzeba „noty", jako bodźca do pracy została podniesioną. Uzasadniać tej potrzeby szerzej nie będę. Zaznaczę tylko, że jeżeli chodzi o sprawiedliwą ocenę, czy uczeń opanował dany większy materjał, czy się w nim dobrze orjentuje, czy umie myśleć, trzeba mu poświęcić więcej czasu, niż jest to możliwe podczas zwykłej godziny

nauki, gdzie trzeba ruszać możliwie jak największą ilość uczniów. Przy takiej generalnej rozmowie uczeń uczy się też mówić. A że kandydat ma przed sobą uroczysty egzamin w niedalekiej przyszłości, egzamin z całości, maturę, przeto także egzaminowanie generalne jest dla niego przygotowaniem i zaprawianiem. Przy takiem generalnem egzaminowaniu zwyczajnie egzaminowana rozwiązywała problem nie swój, a ta, czyj był dany problem, bywała jakby korreferentką, która miała obowiązek pomagać i prostować błędy. Przez rozwiązywanie problemu nie swego uczenica uczyła się patrzeć na tę samą rzecz z innego punktu widzenia.

Jakie skutki pociągnęła ta metoda uczenia, podkreśliły już same uczenice. Byłem w tem miłem położeniu, że na półrocze z czystem sumieniem nie dałem ani jednej noty niedostatecznej.

Ci uczący, którzy zaczynają naukę historji wychowania, nie mogliby oczywiście zaczynać od problemów, gdyż te powstają dopiero w toku nauki. Ich treść stopniowo dopiero narasta. Zacząć więc trzeba od wykładów, czytania źródłowego i t. p. Gdy się zaś zbierze odpowiednia ilość materjału, można przystąpić do opanowania go zagadnieniami i wtedy dopiero polecić uczniom opracowywać w dalszym ciągu problemy.

Co do wykładów, które z konieczności są główną metodą dostarczania wiedzy, pouczyły mnie uczenice, że wykładać trzeba „z życiem", ale nie szybko, gdyż inaczej ucznia „myśl nie podąży" za głosem wykładającego, dalej, że całogodzinny wykład nie osiąga celu, bo przy końcu godziny uwaga słabnie, że wykład na szóstej godzinie pracy jest marnowaniem czasu, że mimo wszystko wykład jest jednak lepszy, aniżeli nauka z podręcznika Poleciłem jako podręcznik „Historję wychowania Kota. Okazało się, że jest on za trudny dla uczenic i że się nie mogą w nim zorjentować.

Nie ma zgody wśród moich informatorek, czy zbieranie materjału po wykładzie przez odpytanie jest wskazane, czy nie. Każda metodyka poleca „zebranie". Tymczasem część uczenic żąda, aby zostawić czas na odleżenie się nabytej wiedzy, na to, co nazywamy działalnością podświadomości. Skarżą się, że takie natychmiastowe „odpytywanie" wywołuje w ich umysłach chaos. Nie są to głosy odosobnione. Ale są też głosy, podkreślające dodatnią wartość zbierania materjału wyłożonego przez odpytanie. Jakiekolwiek rozstrzygnięcie tej kwestji byłoby arbitralne. Wobec tego ta sprawa musi na razie zostać otwartą.

Uczenice notowały wykłady. Czynności tej nie polecałem, ani nie wzbraniałem, jakkolwiek podobno oficjalna metodyka nauczania w szkołach średnich uważa rzecz tę za niewłaściwą. I gdyby... n. p. podręcznik używany był odpowiednio przystępny i gdyby mógł być naszą alfą i omegą, wówczas notowanie nie byłoby potrzebne na ogół. Ale warunki te są nierzeczywiste. Wobec tego zapisywanie i na ogół biorąc okazuje się potrzebne. A poszczególnie biorąc uczenice, już wyżej n. p. „dwudziesta siódma" wymownie uzasadniła potrzebę zapisywania wykładów. W tej kwestji trzeba uczenicom zostawić swobodę.

Wykłady przeplatane były wspólnem czytaniem rzeczy źródłowych, o ile takie można było znaleźć i zastosować i referatami uczenic.

W ciągu półrocza czytaliśmy wspólnie w klasie niektóre wyjątki

przytoczone w „Historji wychowania" Bizonia, „Rozprawę o metodzie" Kartezjusza (3 rozdziały), „Ustawy Kom. Ed. Nar." i Piramowicza: „Powinności nauczyciela".

Przy przystępowaniu do czytania dzieł naukowych trzeba pamiętać o tem, że (pozwolę sobie na uogólnienie!) młodzież seminarjalna nawet na najwyższych kursach nie umie czytać. Trzeba więc tej sztuki nauczyć z dwóch powodów: 1-o aby móc w danej chwili pracować skutecznie, 2-o aby w przyszłości młodzież umiała samodzielnie korzystać z dzieł poważnych. Takie czytanie zabiera wprawdzie wiele czasu, ale jest konieczne. Aby nauczyć czytać, nie wolno się spieszyć. Jeśli rzecz jest trudniejsza, czytać trzeba drobnemi ustępami albo nawet zdaniami. Każde mniej jasne wyrażenie wyjaśnić, wyjaśnienie kazać powtórzyć, dobrze jest też zapisać na tablicy; treść główną zdania kazać uczniom ująć możliwie własnemi słowami i nie czytać dalej, póki się nie nabierze przekonania, że klasa cała istotnie rozumie i umie ująć w słowa treść rzeczy przeczytanej. Specjalnych trudności nastręczy czytanie dzieł filozoficznych, wymagających rozumienia języka naukowego i zwartego, logicznego myślenia. Przerobiony w ten sposób rozdział jeszcze raz ująć należy na podstawie ustalonej wspólnie dyspozycji, którą dla tego, by uczeń zbierający treść mógł się jej trzymać i aby reszta miała wyraźny plan treści, dobrze jest wypisać na tablicy. Tylko takie czytanie powolne, a dokładne może nauczyć czytać i wzbogacić wiedzę uczniów.

Te same metody postępowania trzeba stosować przy referatach uczniów. Jest to zjawisko bardzo pospolite, że młodzież w szkołach średnich poddaje się bezkrytycznie suggestji książki. Referując jakąś rzecz na podstawie podanych źródeł, kompiluje całkiem poprostu, nie zajmując krytycznego stanowiska. Ponadto suggestja książki jest tak silna, że młodzież używa w referatach często dosłownie zwrotów i wyrażeń zawartych w książce, zdając sobie sprawę, że ich znaczenia nie rozumie. Na zapytanie dlaczego tak robi, odpowie, że sądziła, że jest to rzecz ważna, której opuścić nie można było. W rezultacie zdarza się nierzadko, iż sam referent czy referentka nie rozumie swego referatu i zdać z niego sprawy nie może, zwłaszcza jeżeli referat był pisany. Wobec tego niepodobnaby żądać, by klasa zdradzała zainteresowanie do rzeczy, której nie rozumie. Nie wynika stąd, by metodę referatową odrzucić. Jest to bardzo ważny środek do wyrabiania samodzielności w pracy. Aby jednak ten środek był skuteczny, trzeba podczas referatu postępować, jak przy czytaniu ustępu z książki. Kontrolować, czy referujący rozumie, co mówi i czy klasa rozumie, o co chodzi; zbierać treść około poszczególnych zagadnień, wynikających z referatu; syntetyzować całość; uczyć referującego autokrytyki, a słuchających uczyć zajmowania czynnej postawy wobec rzeczy słyszanej.

Aby zaprawić młodzież do czynnej postawy wobec podawanej wiedzy, wprowadziłem u siebie zwyczaj, że klasa miała prawo i obowiązek interpelowania, czyto mnie podczas wykładu, czyto referentów podczas referatów o rzeczy w wykładzie lub referatach niejasne. Początkowo uczenice z tego przyznanego im prawa nie śmiały, lub nie umiały korzystać. Postępowałem więc w ten sposób, że ilekroć użyty był w nauczaniu zwrot niejasny albo gdy przedstawienie jakiejś kwestji

nasuwało podejrzenie, że rzecz mogła nie być należycie zrozumiana, zwracałem się z zapytaniem do klasy, czy nie ma jakich wątpliwości. Jeżeli nikt z wątpliwościami nie wystąpił, polecałem zwykle którejś z mniej zdolnych zebrać daną rzecz własnemi słowami, przyczem często następowała kompromitacja danej uczenicy. Stopniowo nauczyły się, że nie wolno im przyjmować wiedzy „na wiarę". Taki zwyczaj w klasie przerywania nauczycielowi wykładu żądaniem wyjaśnień jest wprawdzie czasem niewygodny, wymagający wielkiej wyrozumiałości, cierpliwości i opanowania się, ale za to jest bardzo skuteczny, jeśli chodzi o rozumienie rzeczy i obudzenie bezpośredniego zainteresowania.

Z uwag uczenic wynikają jeszcze pewne wnioski odnośnie do roli nauki historji i wychowania wobec innych nauk i całości nauczania w seminarjach. Kwestja ta jednak wykracza już poza ramy zakreślone tematem niniejszego artykułu.

Piotr Zygmunt Dąbrowski (Lwów).

Czy potrzebny jest kierownik szkoły ćwiczeń?

Zamieściwszy w Nr. 3 „Pedagogjum" artykuł pod wyżej wymienionym nagłówkiem, nawołuje kol. Szpunar z Leszna do rozpatrzenia tego zagadnienia „rzeczowo i wszechstronnie", gdyż „sprawa ta niepokoi poważnie nauczycieli szkoły ćwiczeń, uszczęśliwionych posiadaniem kierowników".

Przedewszystkiem należy zaznaczyć, że rozpoczynając dyskusję sam kol. Szp. traktuje sprawę „nie rzeczowo". Z artykułu widać jakąś osobistą gorycz, która, jak wszelkie mocniejsze uczucie, nie sprzyja objektywizmowi. Nie objektywne jest narzekanie na to, iż seminarjum nauczycielskie należy do tych zakładów, gdzie rzadko otwierają się okna dla przewietrzenia stęchłych systemów nauczania i rewizji planów naukowych. Seminarjum naucz. polskie istnieje zaledwie parę lat, a jego plan naukowy jeszcze krócej. Cóż tu więc miało zatęchnąć? Przecież zdaje się, kol. Szp. nie może zarzucić Ministerstwu, że nie przewietrzało systemów nauczania za czasów niewoli. Z drugiej strony kol. Szp. ma właśnie żal do Min. że „zrywa z przeszłością, wprowadza nowe przedmioty, gwałtowne zmiany w wyborze metod, podręczników i t. p." To przecież rażąca sprzeczność.

Rozporządzenie Min. przytacza kol. Szp. w fałszywem i zupełnie „nie rzeczowo" naciągniętem brzmieniu: „wyprowadzono (?) rozp. M. W. R. i O. P. kierownika szkoły ćwiczeń, którym powinien być jeden z nauczycieli przedmiotów pedagogicznych — **absolwent dwuletniego kursu pedagogicznego**" (podkreślenie moje). Nic podobnego w rozporządzeniu niema. O ile mi wiadomo, istnieją 2-letnie państwowe kursy pedagogiczne (Spasowskiego) w Warszawie, których zadaniem jest przygotowanie niekwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych do matury seminarjalnej, ale o uprawnieniu tych absolwentów do kierownictwa szkołą ćwiczeń, albo do nauczania przedmiotów pedagogicznych w seminarjach, nikomu w Polsce nie wiadomo. Koledze Szp. chodzi tu zapewne o Studjum Pedagogiczne w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w War-

szawie, które zalicza do „kursów pedagogicznych“. Dziwne doprawdy, że w tym samym numerze i Dr. Filar postępuje w podobny sposób, mówiąc o surogacie kształcenia nauczycieli w Polsce na „rocznych lub lub dwurocznych kursach”. Takich kursów w Polsce niema, i dobrze byłoby, gdyby Dr. Filar przed wyjazdem do Szwajcarji w celu poznania tamtejszego szkolnictwa, lub po powrocie stamtąd, zaznajomił się gruntownie z przygotowaniem nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w Polsce. Nie od rzeczy więc będzie poinformować kolegów, iż rzeczywiste przygotowanie na nauczycieli przedmiotów pedagogicznych odbywa się w Polsce, bądź na Studjum Pedagogicznem w Państwowym Instytucie w Warszawie, bądź na podobnych Studjach przy uniwersytetach. O tem, czem jest to Studjum w Warszawie, świadczą nazwiska wykładających profesorów: Dra Józefy Joteyko, której prace z zakresu psychologji eksperymentalnej i nauki o dziecku zna cały świat, Pawła Sosnowskiego, Dra Bogdana Nawroczyńskiego, ś. p. Lucjana Zarzeckiego, Dra Tadeusza Jaroszyńskiego, Dra Wiktora Wąsika, Dra Ignacego Myślickiego, Dra Tatarkiewicza, Dra Znamierowskiego, Dra Falskiego, Dra Grzegorzewskiej, Dra Haberkantówny i wielu innych najprzedniejszych ludzi, czy to na polu nauki, czy pedagogji polskiej. Wśród słuchaczy studjum byli doktorzy filozofji i medycyny. Absolwenci Studjum składają przed Państwową Komisją Egzaminacyjną **pełny** egzamin i muszą wykazać się napisaną pracą naukową, opartą na samodzielnych badaniach. Czyż Dr. Filar i kol. Szpunar nie mają zaufania do tych najwybitniejszych w Polsce uczonych i pedagogów i przypuszczają, że ci fabrykują ludzi nieprzygotowanych do pracy w seminarjum i w szkole ćwiczeń? Może ich to razi, że na Studjum idzie pewna liczba nauczycieli czynnych w seminarjach, a nie posiadających pełnych kwalifikacji zawodowych. Dlaczegóż to dobre np. dla Dra Klinke w Szwajcarji, który wykształcenie zdobył w podobny sposób, a nie dobre dla naszego nauczycielstwa? A czyż nie lepiej dla seminarjów, gdy osoby te ciężkim nieraz wysiłkiem materjalnym i mozolną pracą zdobędą i rzeczywiste i prawne kwalifikacje przez studja, a nie przez egzamin „uproszczony”, lub otrzymują „dyplom” od Min. bez żadnych studjów i egzaminów? Wszak Min. zapewniło delegację T. N. S. W., iż wszyscy nauczyciele szkół średnich, poleceni przez Kuratorja, otrzymają dyplomy, o ile odpowiadają warunkom ustawy. Czyż nie wygodniej postąpiliby nauczyciele przedmiotów pedagogicznych, by, zamiast odbywać studja i pisać pracę naukową, spokojnie oczekiwali „dyplomu”, któryby ich nie minął? Ponieważ kierownik szkoły ćwiczeń w Lesznie jest absolwentem wspomnianego studjum, to wyjaśnienie moje jest przyczynkiem do tego, że kol. Szp. znowu potraktował sprawę „nie rzeczowo”.

A teraz przystąpię do argumentów „rzeczowych”.

W rozporządzeniu Min. jest też mowa o tem, że kierownikiem szkoły ćwiczeń może być i pracujący w niej nauczyciel. Takiemu kierownikowi daje Min. jeszcze rozleglejsze prawa, bo może on odwiedzać lekcje pedagogiki. Jest to zupełnie słuszne, gdyż praktyka w szkole ćwiczeń powinna być dostosowana do przerabianego materjału przedmiotów pedagogicznych.

Rozp. Min. ustanawia w zasadzie 7-klasową szkołę ćwiczeń, a w każdym razie nie mniej zorganizowaną, niż publiczna szkoła powszechna

w danej miejscowości. Czy kierownictwo seminarjum (5 kursów), zazwyczaj połączonego z internatem, jego administracja, kierownictwo szkoły ćwiczeń (7 kl.), kierownictwo praktyką pedagogiczną i spełnianie czynności nauczyciela (6 godzin), to nie zawiele na jednego, choćby najdzielniejszego dyrektora, zwłaszcza jeżeli szkoła ćwiczeń ma być takim warstatem pracy pedagogicznej i metodycznej, jak sobie tego życzy Ministerstwo? Czyż wobec tego kierownik szkoły ćwiczeń niepotrzebny?

Jeżeli chodzi o kompetencje dyrektora i kierownika szkoły ćwiczeń, to rozporządzenie Min. określa je zupełnie jasno. Kierownik szkoły ćwiczeń jest kierownikiem pedagogicznym, a administratorem tylko w zakresie, ustąpionym mu przez dyrektora. Nie wprowadza ono żadnego dualizmu, a wkraczanie kierownika szkoły ćwiczeń w kompetencje dyrektora jest nie do pomyślenia.

Że szkoła ćwiczeń musi posiadać kierownictwo pedagogiczne, to nie podlega dyskusji, że rozporządzenie Min. uwalnia od tej pracy dyrektorów, to napewno nikt przeciw temu nie zaprotestuje, gdyż dyrektor ma zawsze możność kontrolowania kierownika. A czy kierownikiem szkoły ćwicz. ma być nauczyciel przedmiotów pedagogicznych, czy nauczyciel szkoły ćwiczeń, to sprawa osobistej wartości tych ludzi lub wyboru dyrektora i kuratorjum. Jakiż więc niepokój wśród nauczycielstwa szkół ćwiczeń może wywołać ustanowienie kierownictwa? Czy wygodniej byłoby bez niego?

Administracyjnie nauczyciele szkoły ćwicz. podlegają dyrektorowi, a więc i tu niema żadnego dualizmu.

Kierownik szkoły ćwiczeń ma prawo wydawać opinję o kwalifikacjach kandydatów (nauczycieli prowizorycznych) do szkoły ćwiczeń. To też wygodniej dla nauczycielstwa, niż gdyby to prawo należało do dyrektora, bo wtedy orzeczenie byłoby jednostronne, gdy tymczasem niewłaściwa opinja kierownika może być skorygowana przez dyrektora.

Kolega Szp. twierdzi, że mianowanie kierowników nie podniesie poziomu nauczania i wychowania w szkole ćwiczeń. Rzeczywiście: bywa, że kierownik może obniżyć poziomu zakładu, gdy jest zacofańcem lub nieukiem i paraliżuje dobre zamiary nauczycielstwa; lecz to można powiedzieć wogóle o wszelkiem kierownictwie, lecz stąd nie wypływa wniosek, by pozbawić wszystkich szkół kierownictwa.

Twierdzenie, że uczestniczenie na lekcjach wzorowych i próbnych oraz konferencjach krytycznych należy do zagadnień najlżejszej natury, zdaje się, nikogo nie przekona, gdyż na tych konferencjach mają być omawiane i wyjaśniane fakty z odbytej przez uczniów praktyki i ich spostrzeżenia natury pedagogicznej i psychologicznej, a dla tego niedość być kilka lat „inspektorem szkolnym" lub „zajmować się poważniej szkolnictwem powszechnem", gdyż tu i największy uczony i praktyk może stanąć przed zagadnieniem nie do rozwiązania. Dyrektor seminarjum z zasady jest obecny na takich konferencjach i zawsze może służyć swem osobistem i nieraz bardzo cennym doświadczeniem, na czem sprawa tylko zyska.

Kol Szpunar ma rację, że nauczyciel szkoły ćwiczeń jest bardzo ważnym czynnikiem nie tylko w niej, lecz, dodam i w całym seminarjum, jednak z tego nie wynika, że praca, przypuśćmy siedmiu, bodaj

najdzielniejszych nauczycieli nie powinna być koordynowana przez jedną osobę, i że ta koordynacja wyjdzie na złe.

Kol. Szpunar chce, by choć jeden z nauczycieli szkoły ćwiczeń był dobrym praktykiem i posiadał głębsze wykształcenie teoretyczne. A po co? Zdaje mi się, po to, by nadawał ton pracy pedagogicznej, a więc był kierownikiem bez praw. Czy nie lepiej takiego kolegę zrobić kierownikiem z prawami?

Ma się rezumieć, że krytyka kolegi bez prawa kierowania byłaby sympatyczniejsza, bo nie obowiązywałaby nikogo, lecz w tem właśnie leży niebezpieczeństwo takiego systemu. Jeżeli zresztą mowa o krytyce kierownika szkoły względem nauczycielstwa, to należy ją chyba rozumieć, jako rozmowę zainteresowanych lub na konferencjach Rady Pedagogicznej, lecz nie w sposób, przynoszący ujmę, wobec uczniów seminarjum.

Jeżeli są jeszcze jakie argumenty na udowodnienie tezy, iż kierownik szkoły ćwiczeń jest niepotrzebny, to w każdym bądź razie nie te, jakie przytacza kol. Szpunar.

Fr. Przyrowski
kierownik szkoły ćwiczeń
(Rogoźno).

(**Od Redakcji.** Zamieszczając w myśl zasady: „Audiatur et altera pars" polemiczną odpowiedź kol. Prz. na artykuł kol. Szp. stwierdza Redakcja, że w pierwszej części swego artykułu kol. Prz. nie daje właściwie odpowiedzi na argumenty kol. Szp. lecz staje w obronie „Instytutu Pedagogicznego", którego kol. Szp. nie atakował. Wyrażenia jego „o dwuletnich kursach pedagogicznych" traktować należy jako lapsus, który może się każdemu zdarzyć.

Ponieważ ta część artykułu daje jednak mimowoli krótkie wyjaśnienie o znaczeniu „Inst. Pedagog." Redakcja lojalnie ustęp ten zostawiła.

Odnośnie do drugiej części artykułu kol. Prz., zbijającej argumenty kol. Szp. — należy zauważyć, że kol. Prz. nie na wszystko odpowiedział przekonywująco. Poza tem stwierdzić należy, że w zarządzeniu, które wywołuje tak diamentralne sprzeczne sądy, nie wszystko obmyślano należycie. Sprawa, wywołująca tak gorące zdania, wymaga wyjaśnienia i zdaje się innego postawienia. Poglądy kol. Szp. oparte są widać na obserwacji życiowej i ujęte realnie, poglądy kol. Prz. raczej oparte są na idealistycznym optymiźmie.

Uwagami temi nie chcemy wywoływać dalszej **polemiki** — lecz argumenty **rzeczowe i spokojne**. Tych oczekujemy nadal i od innych kolegów).

Uwagi o programie nauczania matematyki w seminarjach nauczycielskich.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest omówienie programu matematyki, obowiązującego w Seminarjach nauczycielskich [1]). O ile nam

---

[1]) „Program nauki w państwowych Seminarjach nauczycielskich". 1921 Str. 45 - 73.

wiadomo, poza artykułem T. Sierzputowskiego [1]), który ma zresztą charakter raczej informacyjny, nie ogłoszono żadnych uwag na powyższy temat, co mogłoby wytworzyć niesłuszne wrażenie, jakoby nauczycielstwo Seminarjów rezygnowało z wpływu na program, który je obowiązuje. L. Zarzecki omawia kilkakrotnie w swem dziele o nauczaniu matematyki sprawy, związane z nauczaniem w Seminarjach, a ostatni rozdział tomu drugiego poświęca niemal wyłącznie tym kwestjom [2]). Jednakowoż tom ten wyszedł z druku przed ukazaniem się programu, a nowe wydanie podobno ma się ukazać dopiero za kilka tygodni. W r. 1924-ym rozesłało Ministerstwo do Seminarjów nauczycielskich odbity na maszynie spis podręczników m. i. matematyki, w tych szkołach obowiązujących, wraz z pewnemi uwagami metodycznemi. Spis powyższy jest pod pewnymi względami sprzeczny z programem, ale ponieważ do tej pory obowiązuje program, przeto spisu rzeczonego nie braliśmy prawie zupełnie w niniejszym artykule w rachubę.

I. Cel nauczania.

Cel nauczania matematyki w seminarjach nauczycielskich jest podwójny: formalny — rozwój umysłowy wychowanków, oraz zawodowy — przygotowanie ich do owocnego nauczania rachunków z geometrją w szkole powszechnej. Zresztą celów tych ściśle odgraniczać nie można dlatego, że jak sam program zaznacza — najpewniejszą rękojmią przygotowania zawodowego jest rozwój umysłowy ucznia. Cel formalny wynika z samej istoty matematyki: zasadza się na wykształceniu zdolności rozumowania, na rozwoju wyobraźni geometrycznej oraz na wytworzeniu orjentacji w tych zjawiskach życia codziennego, w których występują cechy ilościowe. Cel zawodowy można osiągnąć przez gruntowne przerobienie i pogłębienie tych działów matematyki, które są przedmiotem nauczania w szkole powszechnej, a z drugiej strony przez zaznajomienie z metodyką elementarnego nauczania tego przedmiotu oraz z jej podstawami naukowemi.

Już przy pobieżnem przejrzeniu programu matematyki dla seminarjum uderza jedno: nigdzie nie podano jasno celu nauczania tego przedmiotu. Okoliczność ta nie jest bynajmniej drugorzędna dlatego, że może powodować wiele nieporozumień w praktyce szkolnej, w pewnych wypadkach skłonić poszczególnych nauczycieli do samodzielnego interpretowania celów swej pracy, a w związku z tem spowodować pewną jednostronność w traktowaniu przedmiotu przez bardziej pobieżne przerabianie jednych jego działów w porównaniu z innymi, albo przez nadmierną przewagę jego strony praktycznej nad teoretyczną lub naodwrót. Z drugiej strony utrudnia to ocenę programu, gdyż nie znając dokładnie intencji jego autorów można łatwo popaść w pewne nieporozumienie przez niezrozumienie, jaką rolę odgrywają w nim pewne szczegóły. Jednakowoż z tekstu programu można z pewnem prawdopodobieństwem wnioskować, że program w całej pelni ocenia tak formalne wartości naszej nauki, jakoteż potrzebę gruntowego wyszkolenia zawodowego. Świadczy o tem z jednej strony uwzględnienie w bardzo szerokim zakresie geometrji elementarnej oraz ćwiczeń w myśleniu fun-

---

[1]) „Rocznik Pedagogiczny" II 1. Warszawa 1923 Str. 280—271.

[2]) L. Zarzecki „Nauczanie matematyki pocz". II. 1919. Str. 128 i inne.

kcyjnem — dla ich formalnej wartości, a z drugiej strony uogólnienia pojęcia liczby — jako materjału, który jest przedmiotem nauczania w szkole powszechnej, oraz zagadnień metodyki rachunków i geometrji. A więc jeżeli nasza interpretacja programu jest słuszna, należy uznać za wybitną jego zaletę to, że równńmiernie uwzględnia i zawodowe i formalne znaczenie nauczania naszegó przedmiotu, przez co zmniejsza niebezpieczeństwo jednostronności, o którem wspomnieliśmy przed chwilą, a tem samem staje w stanowczej opozycji przeciw prądom, które — wiemy dobrze — nieoficjalnie tu i ówdzie nurtują, że nauczanie poszczególnych przedmiotów w seminarjach winno się ograniczyć do dania przyszłym nauczycielom szkoły powszechnej tylko tych wiadomości i tej wprawy, które im będą w ich pracy zawodowej niezbędne.

Obawę może wzbudzić tylko uwaga, zamieszczona na str. 71-ej: „W nauczaniu seminarjalnem pamiętać trzeba o zadaniach, jakie będzie miał do spełnienia nauczyciel w szkole powszechnej". Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych" z 1920 r. tak określa cele nauczania rachunków z geometrją: 1) wyrobienie sprawności w działaniach na liczbach całkowitych i ułamkowych, 2) zaznajomienie z zasadniczemi utworami geometrycznemi, 3) zaprawienie do samodzielnego wnioskowania, 4) uzdolnienie do sprawnego, pewnego i jawnego orjentowania się w zjawiskach życia codziennego, w których występutą cechy ilościowe". Słuszną zupełnie jest uwaga, że nauczyciel seminarjum winien **pamiętać** o zadaniach, jakie jego uczniowie będą mieli do spełnienia. Ale czy muszą się one pokrywać z celami urzędowego programu dla szkół powszechnych? A co uczynić wtedy, jeżeli nauczyciel seminarjum nie zgadza się z takiem ich ujęciem? Sądzimy, że nauczanie matematyki w seminarjach nie może się podporządkowywać programowi szkoły powszechnej, nie powinno się przejmować jego duchem, przeciwnie, winno wyrabiać w uczniach pewien umiarkowany w stosunku do niego krytycyzm. Trzeba, ażeby uczniowie zapatrywali się na program nie jako na twór objawiony, lecz jako na dzieło, nad którem każdy nauczyciel może współpracować. Sądzę, że nawet wtedy, jeśli cytowany ustęp programu seminarjalnego źle zrozumiałem, powyższe uwagi są celowe: chodziło w nich przedewszystkiem o podkreślenie, że byłoby niepożądanem, żeby seminarja nauczycielskie miały się stać ostoją urzędowych tendencji władz, zamiast ośrodkiem twórczej myśli pedagogicznej. Nauczanie w seminarjum winno przygotować uczniów do pracy według programu szkoły powszechnej, ale nie może od niego ideowo zależeć.

II. Zakres materjału.

Należy zupełnie bezstronnie przyznać, że z tekstu programu przebija się rzetelna troska o wprowadzenie w życie tych wysokich wartości wychowawczych, jakie zawierają się w materjale naukowym matematyki elementarnej. W tym celu korzysta program z tych doniosłych reform, jakie wywarły wpływ na nowoczesne nauczanie matematyki w szkołach średnich ogólno-kształcących (myślenie funkcyjne, kształcenie wyobraźni przestrzennej). Jednakowoż wpada pod tym względem w niebezpieczną przesadę; możliwie każdy dział naszej nauki, który dla swej wartości kształcącej znalazł miejsce w szkołach innych typów, został i w naszym programie uwzględniony; poprostu wydaje się, że autorowie widzieli większą wartość w samych wiadomościach, niż we wła-

ściwej metodzie nauczania. Stąd wynika olbrzymie wprost przeładowanie materjałem naukowym przy niewielkim wymiarze godzin. Aby zdać sobie z tego jasno sprawę, wystarczy porównać program seminarjów nauczycielskich z programem gimnazjów humanistycznych. Program seminarjów przewiduje łącznie 15 godzin matematyki tygodniowo w ciągu czterech lat, podczas gdy program gimnazjów 19 godzin tygodniowo rozłożonych na pięć lat. Przy tym wymiarze godzin program seminarjalny jest **znacznie** obszerniejszy. Wprawdzie nie spotykamy w nim geometrycznej teorji odcinków proporcjonalnych, pojęcia funkcji trygonometrycznych kąta dowolnego, pojęcia granicy (zresztą chyba tylko przez niedopatrzenie; jeżeli program seminarjalny przewiduje wzory na obwód i pole koła, powierzchnię kuli i t. d., to pojęcia granicy uniknąć nie może), oraz kilku mniej ważnych szczegółów. Ale w zamian za to spotykamy w programie seminarjalnym szereg działów, w gimnazjalnym nieuwzględnionych, albo uwzględnionych w zakresie szczuplejszym. Jako przykłady wymienię: arytmetykę (uogólnienie pojęcia liczby — kurs I-y i część II-go), ćwiczenia pomiarowe, ćwiczenia na gruncie, a na kursie IV-ym rekapitulację arytmetyki oraz poważne uwzględnienie zagadnień metodycznych. Przy tem są zagadnienia, których omówienie zależy w gimnazjach (nawet typu matem.-przyrodniczego) od decyzji nauczyciela, a które program seminarjalny p zewiduje jako obowiązkowe, naprzykład: rola pewników geometrycznych, przegląd poznanych przekształceń geometrycznych.

Sądzimy, ze najlepiej uwydatni omówione momenty następujące zestawienie dla przykładu programu geometrji na kursie I-ym seminarjum oraz IV-tej klasie gimnazjalnej (wymiar godzin ten sam: 2 godz. tygodn.)

Program seminarjalny: 1. Utwory elementarne. 2. Koło i kąt; trójkąt równoramienny. 3. Symetrja względem osi, proste prostopadłe. 4. Przecięcie koła i prostej; przecięcie dwóch kół. 5. Cechy równości trójkątów. 6. Zastosowanie przekształcenia symetrycznego do zadań konstrukcyjnych. 7. Teorja równoległych. 8. Wstęga. Czworoboki. 9. Równoległe przesunięcie. 10. Zebranie i pogłębienie wiadomości o kole. 11. Obrót w płaszczyźnie dookoła punktu. 12. Pewniki o przestrzeni. 13. Podstawowe utwory przestrzenne. 14. Symetrja w przestrzei. 15. Obrót w przestrzeni. Kula. 16. Kąty bryłowe. — Ćwiczenia na gruncie.

Program gimnazjalny. 1. Pojęcia wstępne. 2. Figury płaskie równe i symetryczne. 3. Teorja prostych równoległych. 4. Koło — Podstawowe konstrukcje (a więc mniej więcej punkty 1 — 11 poprzedniego programu).

Uczeń seminarjum jest w tym samym przeciętnie wieku, co gimnazjalista, często mniej uzdolniony, naogół biorąc gorzej przygotowany w szkole powszechnej, skazany na dłuższy dziennie pobyt na ławie szkolnej (6 godzin wobec 5-ciu), a musi mimo to w przeciągu czterech lat w wymiarze łącznym 15 godzin tygodniowo wykonać tę pracę umysłową, na jaką dano jego koledze z gimnazjum 19 godzin tygodniowo, i którą mu rozłożono na pięć lat; co więcej, musi na kursie tym zrobić to, co program gimnazjalny przeznacza na t. zw. niższe gimnazjum, arytmetykę liczb całkowitych i ułamkowych, a na IV-ym pogłębić swój przedmiot metodycznie. Wobec tego zbierać dalsze motywy, przemawia-

jące za tem, że program jest przeładowany i że ta okoliczność może pociągnąć za sobą groźne następstwa, byłoby to wyważać drzwi otwarte. A więc **pierwsza radykalna zmiana, której program musi ulec, to redukcja materjału.** Musimy się zdobyć na tę ofiarę, by zrezygnować z wielu rzeczy bardzo ważnych i kształcących, a w to w interesie pogłębienia tych, które pozostaną. Ażeby nie ograniczać się do negatywnej krytyki, wskażemy na te działy, które — zdaniem naszem można z programu usunąć, nie pozbawiając w niczem wartości reszty i nie pozbawiając go żadnych podstawowych wartości kształcących.

Kurs II: Funkcje trygonometryczne. Odcinki proporcjonalne przy przeciwrównoległych.

Kurs III.: Przekształcenie wyrazeń $\sqrt{A+\sqrt{B}}$. Trójmian dwukwadratowy. Wykładniki ujemne i ułamkowe. Logarytmy. Funkcja wykładnicza i logarytmiczna. Rozwiązywanie zadań na obliczanie pól z zastosowaniem funkcji trygometrycznych. Triangulacja. Kurs IV.: Powtórzenie rachunku logarytmowego i trygonometrji. Co się tyczy logarytmowania, wspomnieć o niem trzeba, jako o jednym z dwóch działań odwrotnych względem postępowania. Jednakowoż naukę systematyczną o logarytmach należy z programu usunąć nie tylko dla jego odciążenia, lecz również dlatego, że niepodobna przy jej przerabiauiu uniknąć werbalizmu. Nauka o logarytnie liczby dodatniej opiera się na pojęciu potęgi o wykładniku rzeczywistym, pojęciu nader subtelnem, wymagającem od ucznia, znacznego już wyrobienia w myśleniu nieskończonościowem, a więc stawia mu wymagania znacznie przerastające jego siły. Rezultatem jest to, że uczeń zupełnie mechaniczne stosuje zapamiętane reguły oraz nabiera rutyny w posługiwaniu się tablicami, nie rozumiejąc treści wykonanej przez siebie pracy, używa symbolów, nie wiedząc, co te symbole oznaczają.

Prócz powyżej proponowanych zmian należy dać nauczycielowi prawo przeprowadzania jeszcze jednej wtedy, gdy uzna, że wymaga tego poziom klasy. A mianowicie w razie braku czasu albo słabego przygotowania uczniów wskazanem jest pominięcie badania funkcji kwadratowej (kurs III), a przerobienie nauki o równaniu kwadratowem oraz układach równań kwadratowych niezależnie od teorji trójmianu drugiego stopnia. Wtedy trzebaby również pominąć elementy geometrji analitycznej drugiego stopnia Zaznaczam przytem, że żadną miarą nie należy pomijać dyskusji zagadnień stopnia drugiego, przedewszystkiem ze względu na to, że daje ona wiele sposobności uwydatniania ścisłego związku, jaki zachodzi między algebrą a geometrją.

III. Podział materjału na lata nauczania również nie jest w programie urzędowym zadowalająco przeprowadzony, co zresztą wynika z poprzednich uwag. Przedewszystkiem wogóle rozdzielanie materjału na poszczególne lata nie jest zgodne z wymogami psychologji, jest, — powiedzmy wprost przeżytkiem dawnej szkoły. Umysł ucznia nie może kojarzyć wyobrażeń, ani obejmować pamięciowo, ani konstruować pojęcia, wogóle myśleć w nakazanym tempie. Każdy uczeń ma swoje tempo pracy, a poznać je i stosownie do niego normować tempo, w jakiem przerabia się materjał, jest rzeczą nauczyciela. Programy urzędowe nie mogą żadną miarą przewidzieć, jakie różnorodne czynniki mogą na osłabienie tempa pracy w różnych klasach wpłynąć i dlatego nie jest

właściwem wyznaczanie stałych norm w tym kierunku. Zupełnie wystarczy, jeżeli program zawiera cały materjał, który nauczyciel ma obowiązek przerobić w przeciągu czterech lat, a sprawę rozkładu na cztery lata zostawi jego decyzji (ew. w porozumieniu z bezpośrednimi przełożonymi). Jeżeli podział materjału musi być w programie koniecznie uwidoczniony, to tylko w charakterze prozozycji Ministerstwa.

Ponieważ jednak z góry wiemy, że do tego rodzaju postępu w naszych programach jeszcze bardzo daleko, a z drugiej strony rozkład materjału w omawianym programie nie jest dobrze przeprowadzony, przeto należy zaproponować odpowiednie zmiany. Przedewszystkiem należy odciążyć materjał kursu I-go, przenosząc działania na liczbach przybliżonych oraz elementy stereometrji na kurs II, naukę o równaniach tego stopnia, zasady perspektywy i naukę o bryłach graniastych z kursu II-go na III, na którym z powodu usunięcia wielu innych działów będzie dosyć na to czasu (bierzemy przytem pod uwagę program A). Zresztą zdajemy sobie jasno sprawę z tego, że dyskusja wykazałaby wiele innych projektów podziału materjału na poszczególne lata, co pochodzi stąd, że każdy nauczyciel podaje taki rozkład, jaki sam w swej praktyce uznał za najlepszy dla swoich uczniów. I to jest jeden więcej powód, by rozkład, zalecony przez program, nie był kanonem, by twórcy programu nie uogólniali do wszelkich szkół, a w nich do wszelkich klas tego, co sami w swej praktyce wypróbowali.

IV. Uwagi szczegółowe.

Zresztą poza wymienionymi zarzutami ogólny kierunek programu nie powinien ulec zmianie. To, co pozostanie po opuszczeniu wskazanych działów, stanowi (po pewnych dopełnieniach) wystarczający a zarazem niezbędny warunek przygotowania zawodowego i formalnego z zakresu naszego przedmiotu. Pozostaną te ćwiczenia, które w wysokim stopniu rozwijają umysł ucznia (geometrja elementarna jako system twierdzeń z dowodami, zadania konstrukcyjne, zagadnienia, dotyczące badania równań i najprostszych funkcyj), a z drugiej strony uwzględnienie arytmetyki w dość obfitym zakresie (po uzupełnieniach, które zaproponuję w rozdz. V-tym) oraz metodyki zapewni, że uczeń będzie dostatecznie przygotowany do nauczania rachunków w szkole powszechnej. Wielką wartością programu stanowi również uwzględnienie ścisłego związku, jaki zachodzi między matematyką, a życiem codziennem oraz innemi naukami, z którego uczeń seminarjum winien zdawać sobie sprawę jeszcze lepiej, niż uczeń szkoły ogólno-kształcącej.

Należy tylko omówić pewne szczegóły.

Zasady pozycyjnego układu liczb (kurs I) są może zbyt rozwlekle potraktowane. Świadczy o tem n. p. sprawdzanie praw formalnych mnożenia osobno dla mnożenia ułamka przez liczbę naturalną, a osobno dla mnożenia ułamka przez ułamek. Również pewna rozwlekłość uderza w nauce o stosunkach, która przecież zasadniczej roli w matematyce nie odgrywa, a która w ten sposób przeprowadzana, grozić może nudą na lekcjach naszego przedmiotu. Zupełnie wystarczy, gdy program tylko zamieści pojęcie stosunku dwóch wielkości, np. na początku II. kursu, oczywiście niezależnie od nauki o stosunku dwóch odcinków.

Program III-go kursu przewiduje teorję liczb niewymiernych. Pojęcia liczby niewymiernej. Pojęcia liczby niewymiernej nie można w se-

minarjum uniknąć. Program daje nauczycielowi wolną rękę w wyborze teorji Cantora lub Dedekinda. Sądzimy, że z tych dwóch tylko teorja Dedekinda czyni zadość wymogom dydaktycznym Seminarjum nauczycielskiego dlatego, że 1) odwołuje się do intuicji geometrycznej, 2) teorja Cantora posługuje się równocześnie dwoma subtelnemi pojęciami: granicy ciągu, oraz jego zbieżności, które będą się ze sobą mieszać w umyśle ucznia. Można również wskazać teorję, przedstawioną przez prof. A. Hoborskiego [1]) dlatego, że daje ona wprost przybliżenia dziesiętne danej liczby niewymiernej, — a więc można ją przerabiać w znacznie ściślejszym związku z pozostałym materjałem arytmetyki.

Przeniesienie kąta opiera się logicznie na twierdzeniach o cechach równości trójkątów. Podobnież przekształcenie symetryczne względem osi wymaga kreślenia prostopadłych, a poprawność powyższej konstrukcji uzasadniamy również przy pomocy twierdzeń o równości trójkątów. Tymczasem program (kurs I) odwraca ten porządek logiczny i radzi najpierw przerabiać przenoszenie kątów oraz naukę o symetrji względem osi, a potem dopiero cechy równości trójkątów. Podobną uwagę można wypowiedzieć o związku, jaki zachodzi między równymi kątami środkowymi okręgu a ich cięciwami. Rzecz prosta są to niedokładności logiczne, które należy usunąć.

Niektóre zadania konstrukcyjne są na I-ym kursie za trudne, gdyż wymagają pewnego wyszkolenia intuicji geometrycznej, podczas gdy geometrja jest czemś niemal zupełnie nowem dla większości uczniów, którzy do Seminarjum wstępują (są między nimi tacy, którzy poza pewnemi zadaniami pomiarowemi niczego z geometrji nie umieją). Mam na myśli zwłaszcza konstrukcję trójkąta, gdy dany bok, kąt do niego przyległy i suma lub różnica dwóch pozostałych boków, którą lepiej przesunąć na początek kursu II (przy powtórzeniu).

Podobnież wiadomości o kwadracie logicznym umieszczoną w programie przy sposobności cech równości trójkątów, lepiej przesunąć na później. Wogóle wszelkie uogólnienia logiczne, prawa z zakresu logiki winny nastąpić dopiero wtedy, gdy nauczyciel ma już do dyspozycji wiele poznanych przedtem twierdzeń, a najlepiej dać mu możność przerobienia ich dopiero, gdy uzna, że poziom klasy na to pozwala, bez względu na to, na którym kursie.

Szczególnie wartościowe są zamieszczone na str. 65 i nn. „Uwagi do programu". Wyjaśniają one myśli przewodnie, według których poszczególne pojęcia są w programie uszeregowane, wykazują znaczenie tych pojęć, oraz dają szereg cennych wskazówek metodycznych. Nasunąć się może tylko jeden zarzut. Wiemy, że jest szereg takich układów elementów geometrji, które mniej więcej w równy sposób czynią zadość wymaganiom nauki oraz dydaktyki, nie należy więc jednemu z nich dawać pierwszeństwo wobec innych, tem więcej, że układ, wybrany przez program, budzi pewne wątpliwości natury logicznej, na co przed chwilą zwróciliśmy uwagę.

Wspomnieliśmy już nawiasem, że program zawiera pewną lukę: brak wiadomości o pojęciu granicy. Uzupełnienie tej luki jest wprost niezbędne, jeżeli uczeń ma zrozumieć szereg podstawowych pojęć, któ-

---

[1]) „Nowa teorja liczb niewymiernych". Warszawa 1923.

remi będzie się posługiwał w swej przyszłej pracy (pojęcie pola figury płaskiej, pojęcie objętości).

Na zakończenie kilka uwag natury terminologicznej. T. Sierzputowski w cytowanym już artykule wskazał na to, że proponowane przez program klasyczne polskie terminy (pierwiastnik, podpory, więźnica), które nie są w powszechnem użyciu, należy zastąpić zwykle używanymi (również czysto polskimi!). Wprowadzanie nowych wyrazów, z których każdy był tylko przez kilku autorów użyty, utrudnia porozumienie wzajemne nauczyciela z klasą.

Program używa kilkakrotnie terminu „liczby mianowane", nieścisłego i niedydaktycznego, jak to stwierdził Prof. St. Zaremba [1]). Następne wydanie zapewne usunie zwrot powyższy.

V. Program Kursu IV-go.

Na szczególną uwagę zasługuje program kursu IV-go. Spotykamy w nim prócz działów już cytowanych, następujące: Rekapitulację arytmetyki, powtórzenie badania funkcji, pogłębienie nauki o równaniach, pojęcie o doskonałej indukcji matematycznej; przegląd założeń geometrji, rekapitulację wiadomości o przekształceniach geometrycznych, metody rozwiązywania zadań konstrukcyjnych; do każdego niemal z tych działów każe program dołączać wskazówki metodyczne, oraz jako ostatni dział podaje medotykę ćwiczeń na gruncie.

Niczego tutaj usunąć nie można. Przegląd założeń geometrji dobrze byłoby uzupełnić krótką wzmianką o geometrjach nieeuklidesowych, aby wskazać na hipotetyczny charakter aksjomatów geometrycznych. Ale to szczegół. Pragnę zwrócić uwagę na dwie kwestje bardzo ważne.

Program przewiduje rekapitulację arytmetyki oraz pojęcie indukcji matematycznej jako działy odrębne. Rekapitulacja arytmetyki nie powinna być poprostu powtórzeniem i streszczeniem przerobionego materjału. Nauka o liczbie całkowitej i ułamkowej na I-ym kursie nie mogła mieć charakteru ścisłego wykładu. Celem jej było zaznajomienie ucznia ze znaczeniem praktycznem pojęcia liczby, intuicyjne wyjaśnienie własności formalnych działań oraz ich związku z techniką rachunkową, wreszcie wytworzenie wprawy w rachunku. Ze względu na brak przygotowania umysłowego własności formalne nie mogły być dowodzone, lecz nauczyciel naprowadzał na nie indukcyjnie zapomocą odpowiednio dobranych przykładów szczegółowych. Ścisły wykład arytmetyki jest inny. Na jego budowę składa się: układ kilku pojęć podstawowych, aksjomatów, a pomiędzy nimi aksjomat o indukcji matematycznej, oraz definicje i twierdzenia, których ścisły dowód opiera się na powyższych podstawach. Pomiędzy temi twierdzeniami znajdują się również własności formalne działań [2]). Oczywiście wykład taki jest na I-ym kursie za trudny. Z drugiej strony jednak nauczyciel szkoły powszechnej nie może poprzestać na wiadomościach, uzyskanych na kursie I-ym, wiedza intuicyjna o liczbach nie może mu wystarczyć nauczanie w seminarjum nie powinno w nim wytworzyć złudzenia, że arytmetyka jest nauką przyrodniczą, że to, co poznał na niższych kursach, jest ostatnim wyrazem tej nauki. Jesteśmy świadkami wielu błędów, popełnianych przez

[1]) „Zarys pierwszych zasad Arytmetyki liczb całkowitych" Kraków 1907 str. 8.

[2]) Przykładem ścisłego wykładu arytmetyki jest cytowana wyżej książka prof. St. Zaremby.

nauczycieli szkoły powszechnej w nauczaniu arytmetyki, a nawet przez autorów podręczników, błędów, które płyną z nieznajomości konstrukcji samej nauki. A ponieważ jest wykluczone, by nauczyciel zabrał się do studjowania arytmetyki teoretycznej po opuszczeniu seminarjum, chyba, że ma specjalne zamiłowanie do matematyki, przeto lukę tę w wykształceniu seminarzystów uzupełnić może naznaczenie ścisłego wykładu arytmetyki na kurs IV-ty. Jednakowoż byłoby to nowem przeładowaniem programu tem więcej, że nawet w arytmetyce liczb całkowitych — nie sięgając już do kategorji liczb wymiernych — są rzeczy, przekraczające zdolności przeciętnego ucznia IV-go kursu. Z podania całokształtu nauki trzeba zrezygnować, trzeba się ograniczyć do ukazania przyszłemu nauczycielowi drogi, jaką postępuje arytmetyka ścisła. Poprzestać trzeba na podaniu początku arytmetyki liczb całkowitych, a mianowicie wykazu pojęć podstawowych i aksjomatów (wraz z zasadą indukcji matematycznej), oraz na gruntownem przerobieniu przynajmniej jednego działania (dodawania).

(Cytowane dzieło St. Zaremby, str. 1—26 po odpowiedniem spopularyzowaniu podanych tam aksjomatów.)

Dzięki temu pozna uczeń dowody praw przemienności i łączności (oczywiście dla dwóch wzgl. trzech składników), oparte na zasadzie indukcji matematycznej, a to wystarczy, by prawa formalne działań wystąpiły dlań we właściwem świetle, oraz by zrozumiał, że w seminarjum nie poznał arytmetyki, a tylko jej fragmenty,

Postępując w powyższy sposób, unikniemy jeszcze pewnej niedogodności, która daje się zauważyć w programie. Program zawiera zasadę indukcji matematycznej jako dział luźny, z innymi nie związany, a jako jej zastosowanie zaleca wyprowadzenie wzoru na **n** liczb nieparzystych, albo wzoru na dwumian Newtona, a więc rzeczy, nauczycielowi szkoły powszechnej niepotrzebne. Jeżeli metodę indukcji omówimy na tle podstaw arytmetyki, uczeń pozna jej olbrzymie znaczenie w budowie tej nauki, zrozumie, że elementarne procesy rachunkowe, nad któremi nie zastanawiał się przedtem, opierają się logicznie na powyższej metodzie,

Sądzimy, że na powyżej proponowaną zmianę czasu nie braknie, jeżeli usuniemy z programu wszystko to, co uznaliśmy za balast w stosunku do szczupłego wymiaru godzin. Zresztą sprawa ta jest tak ważna, że uwzględnienie jej winno byś dostatecznym motywem dla pewnych dalszych redukcji reszty materjału w tych szkołach, w których nauczyciel opóźnił się nieco w stosunku do programu.

Wypowiedziany przez nas postulat spotykamy u. L. Zarzckiego. Cytujemy jego słowa: „Naukowy ścisły wykład arytmetyki wymaga właśnie takiego ciągu myśli, w którym wszystkie przesłanki podstawowe są jasno wyznaczone, a wszystkie ogniwa znajdują się ze sobą w ścisłej spójni logicznej. Rzecz jasna, że taki wykład nie może być przystępny dla dzieci; ale pytam teraz, czy znajomość jego nie jest potrzebna nauczycielowi, czy nie ma znaczenia dla metody wykładu? Na to odpowiem stanowczo twierdząco [1])".

Drugim, niemniej ważnym warunkiem przygotowania zawodowego

---

[1]) „Nauczanie matematyki początkowej". Cz. I. 1923, Str. 50]

do nauczania matematyki w szkole powszechnej jest znajomość metodyki tego przedmiotu oraz jej naukowych podstaw. Jestto objęte programem przedmiotów pedagogicznych, ale roli nauczyciela matematyki nie należy tu zapoznawać. Przedewszystkiem program seminarjalny metodyki zajmuje się nauczaniem rachunków głównie w niższych oddziałach. A ponieważ absolwent seminarjum musi niejednokrotnie uczyć w oddziałach wyższych, przeto związane z tem szczegółowe zagadnienia metodyczne winny być omówione na lekcjach matematyki, najlepiej na tle rekapitulacji przedmiotu.

Lecz niemniej doniosłem jest rozważenie pewnych zagadnień ogólnych i podstawowych, a do tej pory niejednokrotnie w seminarjach zaniedbywanych.

Program metodyki przewiduje rozważenie na IV kursie celu nauczania rachunków w szkole powszechnej. Sądzimy, że zupełnie niezależnie winien omówić ten temat nauczyciel matematyki. W ten sposób ta naczelna w nauczaniu elementarnem rachunków sprawa znajdzie oświetlenie z dwóch różnych punktów widzenia, z jednej strony na tle ogólnych zadań wychowawczych, a z drugiej z punktu widzenia samego przedmiotu, tych wartości wychowawczych, jakie są w nim zawarte. Gdyby nawet te dwa punkty widzenia były pod pewnymi względami rozbieżne, różnica poglądów dwóch nauczycieli tej samej szkoły sama przez się jeszcze jej autorytetowi nie szkodzi, a z drugiej strony może się przyczynić do rozszerzenia horyzontów umysłowych uczącej się młodzieży.

Prócz tego winien nauczyciel omówić (oczywiście w krótkości) podstawy psychologiczne nauczania rachunków, a w szczególności rozwój pojęć matematycznych w umyśle dziecka i zagadnienie uzdolnienia do matematyki, jakoteż rozwój historyczny pojęć matematycznych zwłaszcza liczbowych, rzecz prosta, na tle rekapitulacji. Oczywiście również w poprzednich latach winien korzystać z wielu nasuwających się sposobności, by do materjału naukowego nawiązywać uwagi natury historycznej wzgl. psychologicznej.

Uważamy znaczenie tych kwestji za zupełnie zrozumiałe. Nie wystarczy, jeśli nauczyciel szkoły powszechnej zna przedmiot, którego ma nauczać, oraz ogólne zasady metodyczne. Praca, którą musi wykonać dziecko tej szkoły, jest czemś niezwykle skomplikowanem, pojęcia liczbowe i geometryczne rozwijają się w jego umyśle nie ze wszystkiem tak samo, jak inne pojęcia, gdyż stopień abstrakcji jest w nich znacznie wyższy. Z drugiej strony nauczyciel szkoły powszechnej natrafia na trudności, wynikające z różnicy dyspozycji, z jakiemi dzieci przychodzą do szkoły; trudności te potęgują się, gdy ma do czynienia z dziećmi, nienormalnie rozwiniętemi. Znajomość psychologji ogólnej nie wystarcza, wskazane zagadnienia muszą być osobno omówione, a wiadomo, jak ściśle łączą się one ze sprawą rozwoju historycznego omawianych pojęć. Oczywiście o wyczerpaniu materjału niema mowy. Zadaniem nauczyciela matematyki może być tylko rzucenie szeregu myśli oraz doprowadzenie do tego, by uczniowie odczuli potrzebę dopełnienia swych studjów w tym kierunku po opuszczeniu szkoły oraz wiedzieli, z jakich źródeł mają korzystać, aby swe wykształcenie zapełnić.

Na zakończenie streścimy najważniejsze uwagi, zamieszczone w niniejszym artykule i ujmiemy w formie następujących wniosków:

1) Program seminarjalny nauczania matematyki winien zawierać jasno sprecyzowane cele nauczania.

2) Program rzeczony zawiera nadmierną ilość materjału naukowego. Zwłaszcza te wiadomości, które się organicznie z przyszłą pracą zawodową ucznia seminarjum nie łączą, a pewnych odrębnych wartości kształcących nie zawierają, należy pominąć.

3) Podział materjału na poszczególne lata — o ile jest konieczny, należy zmienić przedewszystkiem przez przesunięcie znacznej części materjału kursu I-go na II-gi, a w związku z tem pewnej części z kursu II-ego na III-ci.

4) Porządek logiczny materjału kursu I-ego jest miejscami wadliwy, co się objawia w tem, że a) naukę o układach pozycyjnych umieszcza program przed dzieleniem, b) cechy równości trójkątów po pewnych zagadnieniach, które od nich logicznie zależą.

5) W odniesieniu do pewnych trudniejszych zagadnień konstrukcyjnych oraz logicznych (kwadrat logiczny) nauczyciel winien mieć prawo umieszczenia ich później, aniżeli występują w programie.

6) Należy umieścić w programie dział: pojęcie granicy (n. p. w połowie kursu III-go, w każdym razie przed nauką o pomiarze pól, a po teorji liczb niewymiernych).

7) Program kursu IV-go należy uzupełnić przez

a) umieszczenie wstępu do ścisłej arytmetyki liczb całkowitych (który należy połączyć z wiadomościami o zasadzie indukcji matematycznej).

b) umieszczenie pewnych ogólnych zagadnień, które pozostają, w związku z nauczaniem matematyki (cel nauczania, ewolucja pojęć matematycznych w umyśle dziecka i w dziejach ludzkości, zagadnienie uzdolnienia do matematyki,.

Władysław Borejko (Zawiercie).

Na marginesie nowego regulaminu egz. dojrzałości.

Długo oczekiwany, zjawił się nareszcie. Niewątpliwie przyjęty będzie mile przez nauczycielstwo seminarjalne, jako wyraz dążności unifikacyjnych naszych władz szkolnych. Praktyka okaże, o ile jest w zupełności dostosowany do biegu życia szkolnego i o ile wytrzyma próbę praktycznego zastosowania. Pobieżne choćby przestudjowanie nowego regulaminu nasuwa szereg refleksyj.

Regulamin jest wysobe liberalny, o ile chodzi o uczniów seminarjów — a w pewnych punktach może za liberalny, o ile chodzi o eksternów. O ile pierwsze jest dobre, drugie może być bardzo szkodliwe.

Przy studjowaniu regulaminu nie można się oprzeć wrażeniu, że przy ostatniej (a może i pierwszej) redakcji brakło wytrawnego praktyka, który byłby z pewnością zwrócił uwagę na pewne luki i niejasności, jakie już przy pierwszem odbywaniu egzaminu dojrzałości w całości się ujawnią.

Nie wdając się w szczegółową krytykę regulaminu, zapiszemy tylko na jego „marginesie" parę uwag odnośnie do luk i niejasności.

§ 4. W ustępie drugim winno być dokładnie sprecyzowane, że uchwałą Rady Pedag. czy komisji, może być uczeń dopuszczony do egzaminu i wtedy, gdy ma ocenę roczną niedostateczną, z przedmiotu, z którego w zasadzie niema egzaminu. Wogóle cały § 4. winien być jako normatywny bardziej sprecyzowany i rygorystycznie ujęty.

Wiele niejasności nasuwa § 10. Uderza przedewszystkiem uzależnienie decyzji o odsunięciu kandydata od dalszego toku egzaminu piśmiennego od „przewodniczącego". Przewodniczącym jest delegat kuratorjum (§ 5.). Winikałoby z tego, że w czasie całego trwania egzaminu piśmiennego winien być na miejcu. A jeżeli jest nim wizytator, który ma szereg zakładów w swoim rejonie, w których odbywa się egz. piśmienny równocześnie? Gdzie on ma być wtedy? Kto zadecyduje, że kandydat ma być usunięty od dalszego egzaminu lub nie?

Ten punkt winien brzmieć bardzo ściśle, a decyzja winna być pozostawiona przewodniczącemu, o ile jest w czasie egz. piśm. na miejscu lub dyrektorowi zakładu wraz z komisją lub dotyczącym egzaminatorem.

Zdarzyć się może, że przewodniczący-wizytator jest w siedzibie swego urzędowania o dziesiątki kilometrów od zakładu i że praw swych nie przelał na dyrektora. Co wtedy się stanie? Egzamin dla tego ucznia musi być przerwany. Ustęp trzeci tego paragrafu również wymaga przeredagowania i uzupełnień. Jeżeli komisja uzna, że kandydat może dalej zdawać egzamin, a przewodniczący uzna zadanie odebrane (z powodu korzystania z niedozwolonej pomocy) za niedostateczne, a jestto właśnie zadanie polskie, czy nie równa się to usunięciu zupełnemu od egzaminu? Poco więc pozwalać dalej zdawać egzamin i równocześnie uznawać zadanie za niedostateczne, a o ile to jest zadanie polskie, zaraz uniemożliwiać to dalsze zdawanie (§ 15. ust. drugi).

§ 15 i inne. Nigdzie nie powiedziano, czy w każdem posiedzeniu komisji egzaminacyjnej bierze udział przewodniczący. Z § 15. wypada, że tak. Trudno sobie wyobrazić, by wizytator-przewodniczący mógł być na każdem posiedzeniu, decydującem o dopuszczeniu kandydatów do egz. ustnego lub ich zwolnieniu. Musi on przelać tę część swych praw na dyrektora lub kogoś innego, co winno być wyraźnie zaznaczone. W drugim ustępie § 15. winno być **wyraźnie** zaznaczone, że do egzaminu nie może być dopuszczony ten, kto otrzymał ocenę z **wypracowania piśmiennego** z j. polskiego, bo o nie chodzi. Wyrażenie „oceny niedostateczne z j. polskiego" budzi wątpliwości, o co tu chodzi, czy o wypracowanie piśmienne czy ocenę egzaminów innych.

§ 16. p. 5. a) Zamiast uwag stawiam pytanie, jak rozwiązać taki konkretny wypadek. Uczeń zgłasza się, że jako czwarty przedmiot egzaminu wybrał np. „geografję z nauką o Polsce". Tak z geografji na IV kursia jak i z „nauki o Polsce" na V kursie ma roczne oceny bardzo dobre. A więc winien być uwolniony z tego przedmiotu (§ 17.). Czy więc zdaje ten przedmiot mimo warunków uwolnienia, czy nie jest z niego pytany a uwolniony — i czy wtedy zalicza mu się, że zdawał cztery przedmioty?

b) Któreto są „inne przedmioty", z których Ministerstwo może zarządzić odbycie egzaminów? Czy wymienione w punkcie 5), czy niewymienione (z których dotąd nigdzie nigdy nie zdawano egzaminów) tj. śpiew z muzyką, rysunki, skrzypce, ćwicz. cielesne i roboty ręczne?

Uwolnienie od egzaminu całego kursu, o czem mowa w § 26. nasuwa wiele refleksyj, których tu nie będę przytaczał, gdyż wymagają osobnego oświetlenia. Kto zna „**zbiorowe wizytacje**" z całym aparatem — w tym wypadku przez dwóch a nawet przez **trzech** wizytatorów (naturalnie, że bez **czwartego** dyrektora się nie obejdzie) ten zada sobie odrazu pytanie: Co lepsze? **Zbiorowa** wizytacja, czy też egzamin dojrzałości — i odrazu znajdzie odpowiedź, że lepszy indywidualny egzamin niż „**zbiorowa wizytacja**".

Rozdział II regulaminu jest do pewnego stopnia niespodzianką. Od pewnego czasu błąkały się wśród nauczycielstwa seminarjalnego wieści, że egzamin eksternów w seminarjach ma być wogóle zniesiony. Wieści miały swe źródło w rozumowaniu, że seminarjum jako szkoła przygotowująca do pewnego, ściśle określonego zawodu, (co zresztą obecnie niedwuznacznie wypowiada § 1 Regulaminu), nie powinno wogóle dopuszczać eksternów. Dlaczego ich nie zna inna szkoła zawodowa np. handlowa, przemysłowa, czy agrotechniczna?

Rozumiemy, że szeregi nauczycielskie potrzebują coraz to nowego zasilenia — ale czy ma się to koniecznie odbywać drogą „fabrykowania" masowego nauczycieli z eksternów?

Pomijając na razie tę sprawę jako zasadniczą zapytajmy tylko — dlaczego w regulaminie eksterni mają być uprzywilejowani?

§. 33 dopuszcza, że eksterni z ukończoną szkołą średnią „mogą być zwolnieni od egzaminu z muzyki i śpiewu, jeżeli rezygnują z cenzury z tego przedmiotu na świadectwie". — To jest wyłom, który bezwarunkowo nie powinien mieć miejsca i świadectwo bez noty z muzyki i śpiewu **nie powinno** być uznane za świadectwo dojrzałości (pierwszego egz, nauczycielskiego). Nie możemy nie wyrazić dość zdziwienia, że p. kierownik Ministerstwa podpisał wogóle regulamin z takim paragrafem.

Petryfikując takie postanowienie Ministerstwo stanęło w sprzeczności z obowiązującemi przepisami egz. dojrzałości dla seminarzystów, **gdyż swobodnie skreśliło jeden z obowiązkowych przedmiotów**. Uprzywilejowano pewien gatunek eksternów nie ograniczając w zamian za to ich praw.

Jakie będą tego następstwa?

Oto żaden z eksternów tego gatunku nie będzie zdawał egzaminu z muzyki i śpiewu — a szkoły, w których ewentualnie otrzymają posady, o ile to np. będą szkoły o jednym nauczycielu lub dwóch **takich** nauczycielach, będą pozbawione zupełnie nauki śpiewu?

Czy kodyfikator tego paragrafu zdawał sobie z tego sprawę?

Nie chcemy w tej chwili kreślić innych, głębiej w sedno sięgających w tej sprawie uwag, zaznaczymy tylko, że winno wyjść rozporządzenie, dopuszczające także do tego, by i seminarzysta mógł za zrzeczeniem się noty ze śpiewu i muzyki nie pobierać nauki tych przedmiotów i to bez względu, czy jest obdarzony słuchem muzykalnym, czy nie. Jak reforma, to reforma sprawiedliwa.

Wprost rewelacyjne są końcowe ustępy §.§. 39 i 44 — które mówią o zachowaniu dla eksternów wartości części praktycznej i technicznej egzaminu **aż na dwa lata!**

Jak w zestawieniu z nim wygląda seminarzysta po pięciu latach

studjów w seminarjum, z czego w ciągu dwóch lat ostatnich kształcił się intensywnie pod względem praktyki pedagogicznej. .Hospitował niezliczone lekcje w szkole ćwiczeń, odbywał liczne konferencje pohospitacyjne, uczył sam w najrozmaitszego gatunku kombinacjach lekcyjnych (lekcje w grupach, lekcje pokazowe, samodzielne prowadzenie klasy, lekcje bez przygotowania poprzedniego itd.), podlegał licznym krytykom kolegów i nauczycieli, podlegał skrupulatnej ocenie, by mu przypadkiem nie dać zanadto dobrego stopnia z praktyki pedagogicznej — a tymczasem, ekstern, który z praktyką nauczycielską nie miał nic dotąd wspólnego i jedną czy obie lekcje (zawsze prawie przy czyjejś pomocy) odbył z postępem ledwie dostatecznym, uzyskuje przywilej, że ta słabiutka, dorywcza i przypadkowa lekcja uzyskuje walor aż na dwa lata. To naprawdę za daleko posunięty przywilej eksternów — to liberalizowanie zbyt szkodliwe, prowadzące w rezultacie do składania egzaminu na raty. Jak taka rzecz może w praktyce wyglądać — najbliższa przyszłość okaże.

Uwaga w § 43, by egzamin z muzyki nie był pod względem techniki prowadzony rygorystycznie (?!) nasuwa także wiele refleksyj i dotyka niedwuznacznie nauczycieli muzyki. Wystarczyła druga połowa tego ustępu bez tej dotkliwej uwagi.

Oto wiązanka uwag, nasuwających się przy pierwszem przestudjowaniu regulaminu seminarjalnego egzaminu dojrzałości. Przy praktycznem stosowaniu go znajdzie się ich z pewnością bez porównania więcej.

Uwagi te stwierdzają jedno, co zaznaczyliśmy już na początku tego artykułu, że przy układaniu regulaminu brakło praktyków, mających stale z aparatem egzaminacyjnym do czynienia. Nauczycielstwo seminarjalne do współpracy nie było wzywane, choć je kilkakrotnie zapewniano, że czynnikom decydującym na współpracy tej zależy. Nad regulaminem tym pracowano **tak długo,** że byłby się znalazł czas i na to, by **całe** nauczycielstwo seminarjalne o nim się wypowiedziało. **Tego rodzaju pominięcie go przy pracy twórczej, musi uważać nauczycielstwo seminarjalne za krzywdzące dla siebie, a szkodliwe dla szkoły.**

A. M.

Wiadomości bieżące.

Od Redakcji. Numer niniejszy wydajemy ze względów technicznych jako numer podwójny za kwiecień i maj 1925.

Regulamin seminarjalnych egz. dojrzałości ukazał się już w Nr. 7 „Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P. z datą 1 kwietnia 1925 r. i wchodzi w życie z dniem ogłoszenia. Staraniem wydawnictwa „Pedagogjum" przygotowuje się osobna odbitka tego regulaminu.

II. Zjazd doroczny Sekcyj Seminaryjnych T. N. S. W. odbył się w dniu 17 kwietnia 1925 w Wilnie z okazji dorocznego Zjazdu Walnego T. N. S. W, Sprawozdanie ze Zjazdu Sekcyj wraz z referatami podamy w następnym numerze.

Wystawa w Liskowie. Lisków, jedyna w swoim rodzaju wieś (w Kaliskiem), która dzięki wytężonej pracy ks. Wacława Blizińskiego,

wykazała wprost niebywałe postępy na polu rozwoju ekonomicznego i społecznego — urządza w d. 16—29 czerwca br. wystawę „Wieś polska w Liskowie". Wśród 10 działów jest i dział oświatowy. Wystawa ta nie powinna ujść uwagi nauczycielstwa i uczniów seminarjów, przynajmniej z najbliższej okolicy. Wiceprezesem Komitetu wystawy jest dyrektor Semin. w Liskowie kol. J. Orczykowski.

Komunikaty.

Komunikat Z. Gł. Sekcji Seminaryjnej T. N. S. W.

Walny Zjazd Tow. Naucz. Sz. Śr. i W. odbyty w dn. 18 i 19 kwietnia 1925 w Wilnie uchwalił tezy do zmiany statutu całego Towarzystwa. Według tych uchwalonych tez poszczególne ugrupowanie członków T. N. S. W. (jak naucz. szkół zawodowych, seminarjów, szk. prywatnych, dyrektorzy itd.) będą miały w sekcjach szeroką autonomję i statutowo zapewnione przedstawicielstwo w Z. Gł. T. N. S. W. a przez to także zastąpienie swych interesów tak wewnątrz towarzystwa jak i na zewnątrz. Nie czekając jednak aż statut zostanie skodyfikowany i ujęty w paragrafy i punkty — Z. Gł. Sekcji Seminaryjnej postanowił przystąpić do dalszego planowego organizowania Sekcyj seminaryjnych tam, gdzie ich dotąd niema i zwraca się z apelem do kolegów w zakładach i na terenach, nieobjętych jeszcze działaniem Sekcji do zorganizowania się w sekcje bądź przy szkołach T. N. S. W., bądź też gdzie Kół niema, odrębnie w jednostki organizacyjne T. N. S. W. tz. Koła Seminaryjne.

Dla ułatwienia tej pracy pracy podajemy poniżej tymczasowy regulamin Sekcji seminaryjnej T. N. S. W. z r. 1924 wskazując na końcową **„uwagę"**, która daje dużą swobodę w pracy organizacyjnej.

W Krakowie 2 maja 1925.

Z Zarz. Gł. Sekcji Seminaryjnej T. N. S. W.

Dr P. Hrabyk sekret. — *Dr. A. Mikulski* przew.

Tymczasowy Regulamin Sekcji Seminaryjnej T. N. S. W.

§ 1. Sekcja seminaryjna T. N. S. W. jest organizacją, wyłonioną z Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

§ 2. Celem sekcji jest:

a) praca ideowa, zmierzająca do wyszukania i ustalenia najlepszych metod kształcenia i wychowania sił nauczycielskich, odpowiednich dla szkół powszechnych i ochron,

b) pogłębienie wiedzy zawodowej nauczycielstwa seminaryjnego, zarówno uczącego na kursach seminaryjnych, jak i w szkole ćwiczeń,

c) kontrola praktycznej użateczności programów naukowych dla seminarjów nauczycielskich i udzielanie władzom szkolnym spostrzeżeń, poczynionych przez nauczycieli seminaryjnych,

d) szerzenie idei oparcia szkolnictwa powszechnego na dobrych tradycjach dydaktyki i metodyki polskiej oraz na najlepszych wzorach Zachodu,

e) pobudzanie nauczycieli do samodzielnych studjów, do uzgodniania metod pedagogiczno-dydaktycznych drogą wymiany zdań, na osobno

w tym celu zwoływanych co miesiąc zebraniach sekcyjnych, zachęta do zamieszczania fachowych artykułów w czasopismach pedagogicznych, głównie w czasopismach, wydawanych przez T. N. S. W.,

f) czuwanie nad wynikami pracy zawodowej członków swoich, zachęta i pomoc w szlachetnych zamierzeniach, podawanie ich do wiadomości ogółu, jako bodziec dla niemniej chętnych, ale może mniej wynalazczych kolegów.

g) ułatwianie zżycia się towarzyskiego nauczycieli seminaryjnych, koniecznego dla ich pracy owocnej,

h) zwracanie uwagi szerokich kół społeczeństwa na doniosłość zadań, jakie mają do spełnienia seminarja nauczycielskie i obudzenie zainteresowania szkołą tą,

i) wciąganie czynników obywatelskich przy organizowaniu internatów seminaryjnych, obmyślanie środków, prowadzących do jaknajlepszego ich urządzenia,

j) troska i inicjatywa w kierunku stworzenia odpowiednich podręczników wyłącznie dla seminarjów,

k) współpraca z Kołami T. N. S. W. i organizacjami nauczycieli szkół powszechnych, celem utrzymania ścisłego kontaktu nauczycieli seminaryjnych ze szkołami średniemi i powszechnemi tudzież poczynaniami pedagogicznemi tam podejmowanemi i

l) obrona interesów zawodowych nauczycielstwa seminaryjnego.

§ 3. Dla przeprowadzenia celów tych sekcja seminaryjna w łonie T. N. S. W. posiada autonomję.

§ 4. Sekcja seminaryjna na wszystkich swych stopniach organizacyjnych po porozumieniu z odnośną reprezentacją T. N. S. W. występować może na zewnątrz w sprawach, dotyczących seminarjów naucz. i ich członków, w sprawach natomiast dotyczących zagadnień całokształtu szkolnictwa polskiego, polityki szkolnej, interesów ogólnych nauczycielstwa występuje sekcja przez T. N. S. W.

§ 5. Zarys organizacji sekcji przedstawia się następująco:

a) przy Zarządzie Głównym T. N. S. W. organizuje się Zarząd Główny sekcji, złożony z przewodniczącego, 4 członków, pochodzących z Warszawy i po 1 przedstawicielu Okręgów Towarzystwa,

b) w siedzibie Zarządu Okręgowego T. N. S. W. powstaje Zarząd Okręgowy sekcji, złożony z przewodniczącego, 2 członków miejscowych i delegatów sekcji, wybranych w stosunku: 1 na 10 członków,

c) sekcja seminaryjna (odpowiadająca Kołu T. N. S. W.) może stanowić odrębną jednostkę organizacyjną. Na czele sekcji stoi Zarząd, złożony z przewodniczącego, sekretarza, skarbnika, ich zastępców i co najmniej 3 członków. Do Zarządu sekcji, o ile w danej miejscowości istnieje ponadto Koło T. N. S. W., wchodzi 1 delegat Koła; Zarząd sekcji deleguje analogicznie jednego członka swego do Zarządu Koła,

d) tam, gdzie utworzenie odrębnej sekcji nie da się przeprowadzić, możliwe jest albo niewyodrębnianie sekcji z Koła, albo łączenie się gron innych seminarjów pobliskich miejscowości w jedną sekcję. W takim razie wejdzie sekcja w związek przez delegatów z Kołem, które członkowie sekcji uznają za najodpowiedniejsze.

§ 6. Zarząd Główny sekcji wybierany jest na dorocznem Walnem Zgromadzeniu sekcji.

§. 7. Zarząd Okręgowy sekcji obierany jest na dorocznem Walnem Zebraniu Okręgu sekcji.

§ 8. W Zarządzie Głównym T. N. S. W. zasiada jako delegat jeden członek Zarządu Głównego sekcji z głosem uprawnionym.

§ 9. Delegat Zarządu Głównego T. N. S. W. zasiada w Wydziale Zarządu Głównego sekcji z głosem rozstrzygającym; może on zawiesić uchwałę Zarządu Głównego sekcji, o ileby ona sprzeciwiała się interesom lub idei całego T. N. S. W.,

§ 10. W razie zawieszenia uchwały przez delegata Zarządu Głównego T. N. S. W. przysługuje prawo odwołania się do Zarządu Głównego.

§ 11. Zasady organizacyjne w § 9 i 10 dotyczą również Zarządów Okręgów.

§ 12. Członkowie sekcji korzystają z pełni praw i ponoszą te same obowiązki, co wszyscy inni członkowie T. N. S. W.

§ 13. Sekcje seminaryjne samodzielne wysyłają na Walne Zgromadzenia T. N. S. W. (Okręgowe lub całego Towarzystwa) delegatów z głosem uprawnionym.

§ 14. Fundusze sekcji składają się z opłat, obowiązujących w całem T. N. S. W. Podział wkładki jest analogiczny do przyjętego za obowiązujący w całem Towarzystwie, wkładki wspólne, o ile ma je sekcja wraz z Kołem, pokrywa sekcja proporcjonalnie do liczby członków swoich.

§ 15. Sekcja może uchwalić zbieranie na cele swoje pewnego procentowego dodatku od składki, obowiązującej w T. N. S. W.

§ 16. Członkowie T. N. S. W. mogą brać udział w posiedzeniach sekcji seminaryjnej z głosem doradczym i odwrotnie.

§ 17. Zjazdy sekcji odbywają się przy każdym Zjeździe (Okręgowym lub Walnym) T. N. S. W.

Uwaga: Regulamin powyższy, zatwierdzony ostatecznie przez Wydział Zarządu Głównego T. N. S. W. dn. 11 lutego 1924, a regulujący stosunki sekcji do czasu zasadniczych zmian statutu Towarzystwa, nie jest bezwzględnie obowiązujący. Okręgi mogą w ramach regulaminu tego poczynić odpowiadające potrzebom miejscowym zmiany. W takim razie regulamin zmieniony powinien być przesłany do Zarządu Głównego do rozpatrzenia go i zatwierdzenia.

Prenumerata roczna z przesyłką pocztową 6 zł. 50 gr. Numer pojedynczy 65 gr. Konto P. K. O. Kraków, Nr. 404.885.

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.